

# As Práticas Pedagógicas no Ensino da Língua Alemã: Afetos Positivos

[Pedagogical Practices in German Language Teaching: Positive Affects]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372649221>

Vanja Ramos Vieira de Campos<sup>1</sup>

Sérgio Antônio da Silva Leite<sup>2</sup>

**Abstract:** The purpose of this study is to analyze the pedagogical practices used by German-speaking educators, from different states of Brazil, in the light of Vigotski's (2009 [1934]; 2018 [1926]) and Wallon's (1978 [1942]; 2010 [1941]) insights. The practices were analyzed taking into account the interactions between the subjects (students) and different sociocultural objects of knowledge (school areas and contents) within the context of globalization. The German educators' practices were evaluated considering both elements that positively affect the student interest in the German language, and elements that could adversely affect the learning process. A questionnaire with 11 closed questions was elaborated to assess the correlation between the pedagogic practices and the possibilities of positively affecting the students and motivate them to learn German language. We concluded that the group of 85 educators who answered the questionnaire developed pedagogical practices that positively affect their students and were thus more likely to achieve successful results. The study highlights the importance of using sociocultural themes in the pedagogical practice as a crucial factor of second language learning.

**Keywords:** affectivity; emotion; education; Germany as foreign language; learning

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas adotadas por professores de língua alemã, de diversos estados do país, a partir das bases teóricas de Vigotski (2009 [1934]; 2018 [1926]) e Wallon (1978 [1942]; 2010 [1941]), correlacionando-as às propostas de interações entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), no contexto da globalização. Dessa forma, abordamos a mediação do professor de alemão, levando em conta os elementos capazes de afetar positivamente o aluno e de promover sua aproximação e interesse pela língua alemã ou, ao contrário, o seu afastamento e aversão. A partir da aplicação de questionário elaborado com 11 questões fechadas, estabelecemos inferências a partir da correlação entre os registros e as possibilidades de afetar positivamente os alunos, no sentido de promover um movimento de aproximação dos alunos à língua alemã. Concluímos que o grupo de 85 docentes respondentes desenvolve práticas pedagógicas no ensino de alemão capazes de afetar positivamente seus alunos e, desse modo, alcançar resultados de sucesso. Destaca-se a abordagem de temas socioculturais associados às expectativas de desempenho linguístico e às implicações para a vida social do aluno.

**Palavras-chave:** afetividade; emoção; educação; alemão como língua estrangeira; aprendizagem

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas, Rua Bertrand Russell, 801, Campinas, SP, 13083-872, Brasil. Email: vanja.ramos@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2998-7112.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas, Rua Bertrand Russell, 801, Campinas, SP, 13083-872, Brasil. Email: sasleite@unicamp.br. ORCID: 0000-0003-0956-4390.



# 1 Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas adotadas por professores de língua alemã, de diversos estados do país, correlacionando-as aos afetos proveniente das interações estabelecidas entre os sujeitos (alunos) e o objeto de conhecimento (língua alemã), no atual contexto de globalização<sup>3</sup>. Concordamos com a colocação de Kumaravadivelu (2011) quando defende que as disciplinas de humanidades e ciências sociais em sua totalidade não estão imunes aos processos de globalização. Nesse cenário, buscamos ressaltar que o ensino da língua alemã, como língua estrangeira, é alvo dos impactos dessa ordem mundial. Se por um lado a internet promove a derrubada de fronteiras e aproximação de povos, por outro, a língua pode servir como instrumento de inserção, circulação e posicionamento frente às ideologias e às agendas de dominação política, social e cultural.

As múltiplas e complexas dimensões que abarcam o indivíduo, incluindo as funções psíquicas superiores, potencialmente passíveis de desenvolvimento quando mediadas pelo ambiente sociocultural, são apontadas por diversos autores, tais como Leite (2018), Galvão (1995) e Prandini (2010), sob as perspectivas da abordagem histórico-cultural vigotskiana e da teoria walloniana.

Pesquisadores do campo da afetividade vêm produzindo resultados sobre a mediação pedagógica de professores que obtiveram êxito no estabelecimento de vínculos afetivos positivos entre seus alunos e o conteúdo escolar, nas mais diversas áreas de ensino (LIMA 2019; ORLANDO 2019; FRACETTO 2017; HIGA 2015; GARZELLA 2013; BARROS 2017; ROLINDO 2013; RODRIGUES 2007; LEITE & TASSONI 2002; GROTTA, 2000). Na sala de aula, o professor, como principal agente mediador, ao planejar as práticas e situações concretas para ação pedagógica, pode aumentar as chances de sucesso no processo de aprendizagem dos alunos.

Neste estudo, pretendemos aprofundar a reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras, tendo como pano de fundo os afetos positivos/negativos subjacentes às práticas pedagógicas adotadas por professores de alemão, das regiões sul, sudeste, nordeste e norte do país, contextualizadas pelo cenário social, histórico e cultural do

---

<sup>3</sup> Este trabalho foi realizado como fase inicial e preparatória para uma pesquisa sobre os impactos afetivos no ensino de alemão, a ser desenvolvido por um dos autores no programa de pós-graduação do qual faz parte.

mundo globalizado. Sob o olhar de 85 professores, ainda que extremamente plural, nos mais variados aspectos, encontramos muitos pontos convergentes.

## 2 Concepção dos modelos de ensino e aprendizagem: tradicional x interacionista

Adotamos, como ponto de partida, o reconhecimento histórico de dominação dos modelos tradicionais do processo de ensino-aprendizagem, bem como, nesse percurso, as concepções teóricas que os acompanharam. O predomínio secular da concepção dualista<sup>4</sup> arraigou-se fortemente no ensino brasileiro, perpassou séculos e segue, ainda hoje, presente em grande parte das práticas pedagógicas vigentes em pleno século XXI.

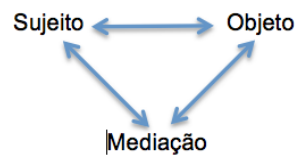
Neste trabalho, abordamos, inicialmente, os pressupostos teóricos sócio-interacionistas de Vigotski, a fim de alicerçar as discussões que serão estabelecidas posteriormente. Para o autor, o homem, enquanto ser biológico, somente se constituirá como um ser sócio-histórico a partir das relações sociais, possibilitadas pela sua inserção na cultura. Nesse sentido, o aluno, como protagonista no processo educacional, deve vivenciar experiências em seu meio social e cultural de forma ativa, para que efetivamente ocorra a aprendizagem. Vigotski (2018 [1926]: 64) argumenta que:

a passividade do aluno como subestimação da sua experiência pessoal é o maior pecado do ponto de vista científico, uma vez que toma como fundamento o falso preconceito de que o mestre é tudo, e o aluno, nada. Ao contrário, o ponto de vista psicológico exige reconhecer que, no processo educacional, a experiência pessoal do aluno é tudo. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque.

A proposta metodológica sociointeracionista de Vigotski é constituída sob a visão de que a aprendizagem, enquanto processo social, se dá pela interação com o outro nos diversos contextos sócio-históricos. O aluno deve desempenhar o papel de sujeito ativo na apropriação do saber, enquanto que ao professor cabe o papel de mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento, como representado na Figura 1.

---

<sup>4</sup> Por concepção dualista entende-se o pressuposto de que o homem é um ser cindido entre razão e emoção, o que significa que ora pensa, ora sente, não havendo interrelação entre essas duas dimensões. (LEITE, 2018)

**Figura 1:** Representação do modelo teórico vigotskiano de ensino-aprendizagem

Fonte: elaboração própria.

A mediação pedagógica tem posição de destaque no pensamento vigotskiano de acordo com Smolka (2000). O professor, enquanto mediador, exerce influência direta no meio social, palco da aprendizagem e espaço principal no desenvolvimento do indivíduo. Nessa situação, o processo de desenvolvimento caminha do sentido externo, a partir de relações interpessoais, estabelecidas com o outro, para o sentido interno, de relações intrapsíquicas, assumidas no núcleo central do conceito de internalização da cultura. Portanto, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada e a inclusão nesse mundo ocorre, necessariamente, pelos fatores mediadores entre o sujeito e o ambiente. Nesse sentido, o professor deve agir na preparação do meio. Vigotski define (2018 [1926]: 67):

Assim chegamos à seguinte fórmula do processo educacional: educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio.

Na sala de aula, o professor é o principal agente mediador e, ao planejar as práticas e situações concretas para ação pedagógica, ele aumenta as chances de sucesso dos alunos. As postulações de Vigotski apresentam conceitos teóricos basilares na elaboração de práticas pedagógicas. Oliveira (2008: 105) destaca:

[...] a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados. A intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial no seu processo de desenvolvimento. A intervenção pedagógica do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola.

As contribuições acerca do plano genético de desenvolvimento humano ampliam a concepção socio-interacionista de ensino-aprendizagem. Para o autor, a interação dialética entre quatro planos genéticos impulsiona o desenvolvimento do homem: o plano da filogênese, refere-se ao desenvolvimento da espécie; da ontogênese, ao desenvolvimento marcadamente orgânico do indivíduo; da sociogênese, trata do desenvolvimento do indivíduo na cultura; por fim, da microgênese, aborda o plano de

desenvolvimento individual, da subjetividade – elemento idiossincrático que caracteriza cada sujeito.

Em síntese, as variadas e complexas dimensões que abarcam o indivíduo são potencialmente passíveis de desenvolvimento quando mediadas pelo ambiente sociocultural – tal processo possibilita que as funções elementares constituam-se, gradualmente, como funções psicológicas superiores, características do funcionamento humano maduro.

### 3 Dimensões interculturais e sociais do ensino de língua estrangeira

Consideramos destacar o contexto globalizado como a arena, por excelência, onde transitam os atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, em consonância com Kumaravadivelu (2011). Para o autor, o percurso desse processo, está imbricado tanto pela cultura, pela política e história da língua estrangeira, quanto pela língua materna, de forma indissociável.

Sob essa ótica, a linguagem desempenha papel preponderante, como uma via de acesso de transmissão e compartilhamento da cultura, como propõe Kramersch (2017). Parece inviável, portanto, promover uma pedagogia de ensino de línguas politicamente engajada, reflexiva, interpretativa e historicamente situada, sem reconhecer os aspectos culturais e sociais a ela inerentes. Kramersch (2017: 146) defende:

Dessa forma, cultura é o significado que membros de um grupo social dão às práticas discursivas que compartilham em um determinado espaço e tempo, durante a vida histórica do grupo. Aprender sobre uma cultura estrangeira sem estar ciente de suas próprias práticas discursivas pode levar a uma compreensão ahistórica e anacrônica do Outro e a um entendimento básico, por conseguinte, limitado do Eu.

A interculturalidade é, igualmente, destacada no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por Bolognini (1998: 10), que argumenta: “Para aqueles que trabalham com ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira, considerar que há uma ligação intrínseca entre cultura e linguagem é definitivo”. E a autora complementa que é pelo discurso, ou seja, pela linguagem, que o sujeito constitui-se como ser histórico e ideológico. Sob esta ótica, ela afirma que “é importante que o aluno tenha consciência de sua posição como representante de uma cultura.” (BOLOGNINI, 1998: 11)

Nessa perspectiva, o debate é aprofundado por Blommaert (2012), Rojo (2011) e Moita Lopes (2011), no sentido de que a língua ensinada, sua aplicação social e política, através de discurso e gêneros, deve promover uma reflexão sobre seus usos e sobre as suas possibilidades de renovação e de revisão na construção da realidade humana. As práticas educacionais no ensino de línguas devem ser realizadas de forma crítica e, segundo Rocha (2019: 120), que sejam capazes “de formar pessoas capazes de enfrentar os desafios econômicos, sociais, culturais, políticos, ambientais que marcam nossos tempos, em prol de uma sociedade mais equânime e justa”. O ato de ensinar línguas não é neutro, pois está invariavelmente imbricado em relações de poder sendo, portanto, um ato político.

A natureza social na produção da linguagem também está presente no pensamento bakhtiniano. Para esse autor, a língua é utilizada pelo homem no sentido de construção de enunciados, a partir de sua necessidade de comunicação em dado contexto. Bahktin (2014 [1929]: 16) define a palavra como “o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais”. E na visão do autor, o signo e o contexto social estão inseparavelmente conectados. Bahktin (2014 [1929]: 33 e 98) afirma:

Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior (...) Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

A comunicação no atual contexto de globalização, sugere repensar a realidade dos novos tempos e a passar em revista categorias e conceitos cristalizados no uso de línguas. Isso implica, necessariamente, na constituição de um processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira distinto, como espaço de trocas culturais, de produção e reconhecimento de novas e antigas identidades. Ao situar o pano de fundo dado pelo contexto social, histórico e cultural, Rajagopalan (2019: 17) instiga-nos a encarar o multilinguismo. Ele afirma que “É preciso olhar a realidade sociopolítica e não apenas reduplicar o já feito em moldes tradicionais”.

Megale & Liberali (2016) ampliam a discussão expondo o crescimento do multilinguismo. As autoras apresentam um panorama de superdiversidade marcado pelas novas formas de migrações de grandes massas de população, de dispersões de pessoas pelo mundo, pela diluição de fronteiras, pela mistura e diversidades, entrelaçadas e interconectadas nas tecnologias em rede. Para Megale & Liberali (2016: 10) “fica

evidenciada a demanda por não apenas o respeito ao outro, mas também uma espécie de aprendizagem mútua em que ambas as partes se enriquecem e se transformam”.

Tais ponderações remetem-nos à perspectiva intercultural de Candau (2008) na proposição de uma educação de negociação cultural, dialeticamente integrada e plural, em que exista “uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para diálogo entre os diferentes grupos sociais”. Entender essas relações é essencial para que se propicie um espaço de ação docente, que atenda às exigências globais e às necessidades locais, centrado e baseado nas relações interpessoais.

Sob essa visão, a língua não é um fim em si, mas tão somente um meio. Bakhtin (2014: 49) afirma que “o que faz da palavra uma palavra é a sua significação”. Assim, as palavras ocupam espaços de sentidos e de sentimentos, aglutinam-se e contrapõem-se para constituírem os enunciados e, por fim, transportar alguma coisa a alguém. Na perspectiva da globalização, das mídias e das atividades on-line, a ausência de fronteiras delimitadas possibilita que as identidades, a língua, a cultura sejam permeadas, misturadas e recriadas em novas associações, em novas linguagens e em palavras estrangeiras que transitam livremente na fluidez das fronteiras.

As formas de ação e interação social humanas da atualidade, corroboram na composição das formas discursivas sob as mais variadas linguagens, tão diversas quanto possíveis, sob diferentes formas político-ideológico-culturais e em diversificadas experiências sociais e históricas. As dimensões interculturais onde transita e circula o sujeito/aluno podem oferecer elementos de aproximação ao objeto de ensino, qual seja, a língua estrangeira<sup>5</sup>. Isso posto, buscamos reconhecer nos elementos da mediação do professor, o ponto de interseção entre o individual e o social no ensino de línguas estrangeiras.

---

<sup>5</sup> As pesquisas do Grupo do Afeto revelam que o impacto afetivo observado nas relações que se estabelecem entre o sujeito e objeto são identificados pelos movimentos de aproximação ou de afastamento entre o aluno e os conteúdos abordados em sala de aula, movimentos estes determinados, prioritariamente, pela mediação pedagógica do professor. (LEITE, 2018)

## 4 O conceito de afetividade

### 4.1 Afetividade em Wallon

O modelo de educação interacionista recebeu destacadamente as contribuições de Wallon (1934, 1941, 1942), que carrega, como um dos elementos centrais de sua teoria, a afetividade no processo de desenvolvimento da criança. Dantas (1990: 10) expõe que, segundo Wallon, “Afetividade designa, aqui, os processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânica da emoção. É um processo corporal e centrípeto que obriga a consciência a se voltar para as interações íntero e proprioceptivas”.

O desenvolvimento humano é proveniente das interações entre a dimensão biológica e a dimensão social. Essa concepção é fundamentada, pelo autor, a partir de quatro grandes núcleos funcionais determinantes desse processo, a saber: a afetividade, o movimento, a cognição e a pessoa (WALLON 2010 [1941]). Para Wallon, o processo de desenvolvimento humano é determinado pela relação dialética e contínua entre as três primeiras funções, o que vai constituir a quarta função – a pessoa – em cada momento do processo.

O autor aponta que o conjunto funcional afetivo incide sobre o meio social e atua sobre a dimensão cognitiva, e vice-versa. A interação social, propiciada pela emoção, conduz o sujeito ao universo cultural e à atividade intelectual. Nesse sentido, Wallon (2010 [1941]: 121) argumenta:

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir [...] é a emoção que dá o tom ao real.

Na perspectiva da teoria walloniana, a afetividade é um processo que envolve a emoção, os sentimentos e a paixão. Nesses processos, a emoção é caracterizada como as manifestações basicamente orgânicas, filogeneticamente constituídas e correspondem às primeiras respostas que o recém-nascido apresenta, a partir das quais serão iniciadas as primeiras formas de comunicação com o ambiente. As emoções apresentam, segundo o autor, três características básicas: contagiosidade, plasticidade e regressividade. O contágio se dá pelo poder de contaminar o outro e o ambiente, pois, conforme explana Galvão (1995: 65), “Devido ao seu poder de contágio, as emoções propiciam relações interindividuais nas quais diluem-se os contornos da personalidade de cada um”. A plasticidade é caracterizada pela capacidade de a emoção refletir no próprio corpo os seus



sinais. E, finalmente, a regressão, compreendida como a condução das atividades emocionais ao raciocínio lógico, pelo processo de intelectualização e subjetivação.

O autor situa os afetos na permanente relação dialética que acontece entre os processos biológicos e orgânicos, no contexto do ambiente social (GALVÃO 1995). E sob esta ótica, a linguagem desempenha papel central, como instrumento indispensável e dependente do coletivo.

Henri Wallon assume claramente uma posição monista com relação ao tema<sup>6</sup>. Para ele, nas situações de aprendizagem, tanto as dimensões afetivas quanto os atos motores, em conjunto com os aspectos cognitivos, alternam-se ao longo dos estágios de desenvolvimento, prevalecendo ora um, ora outro. A integração de funções, para Prandini (2010), permite uma compreensão ampliada de que não há atividade exclusivamente cognoscente.

#### 4.2 Afetividade em Vigotski

A afetividade, nosso foco neste estudo, é encontrada conceitualmente e de forma ampla no pensamento de Vigotski. Apesar de não ter desenvolvido especificamente uma teoria das emoções, Sawaia (2000) ressalta que a emoção, na obra vigotskiana, apresenta as bases da construção do conhecimento, sob o olhar do monismo espinosano e em contraposição ao dualismo de Descartes, preconizado pelos modelos psicológicos em voga na época. A superação da epistemologia dualista na Psicologia, que separa o corpo da mente, o intelecto da emoção, é comentada por Vigotski (2009 [1934]: 16):

[...] como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. [...] Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto.

As contribuições teóricas de Vigotski permitem inferir que imaginação e emoção estão imbricadas na existência humana. Ambas podem ser compreendidas como importantes construtos, impregnados de significados, que acontecem em decorrência de

---

<sup>6</sup> A concepção monista entende o ser humano numa perspectiva global, ou seja, razão e emoção são compreendidas como duas dimensões interrelacionadas, “duas faces da mesma moeda” que apresentam uma relação dialética entre ambas (LEITE, 2018).

experiência de vida e, assim, compõem os processos de constituição do sujeito. As emoções agem diretamente nos processos de imaginação e criação, conforme sugere Magiolino (2014: 50): “o psiquismo abrange, para Vigotski, todo o conjunto das funções psicológicas de ordem superior cujo funcionamento e interconstituição é decisivamente marcado pelo uso e criação de instrumentos e signos, pelo processo de significação.”

Nesta direção, o autor aponta que a imaginação está conectada à emoção por meio de um enlace emocional e sugere que o sentimento é pensado em imagens que formam um determinado estado de ânimo. Ou seja, as imagens, impregnadas de significados, transformam-se em uma linguagem interior dos sentimentos e, por conseguinte, ao experimentar determinadas sensações, imediatamente, o sujeito lembra de imagens de elementos afetivos correlatos em sua memória. A esse respeito, Vigotski (2018 [1926]: 17 e 18) argumenta:

Quando enunciamos que o azul é frio e o vermelho é quente, então aproximamos a impressão de azul e de frio apenas pelo fato de elas causarem em nós estados de humor semelhantes. É fácil perceber que a fantasia movida por esse fator emocional, tal como a lógica interna dos sentimentos, representará o aspecto mais subjetivo e mais interno da imaginação. [...] Todas as formas da representação criativa contêm em si elementos afetivos. Isso significa que tudo o que a fantasia constrói influencia reciprocamente nossos sentimentos.

Da imaginação, impregnada por sentidos e significados, decorre a criatividade. A atividade criadora é elemento eminentemente humano, consciente e basilar na interconstituição artística, científica e técnica. Assim, os processos cognitivos, estabelecidos a partir de significados e de emoções, fomentarão a imaginação e a capacidade criativa como sustentáculo do conhecimento. Para Cruz (2011), os aspectos cognitivos são inseparáveis da dimensão imaginária. Ou seja, o imaginário na criança caminha *pari passu* com a cognição na elaboração do conhecimento. Essa abordagem ratifica a argumentação de Vigostki (2018 [1926]: 61) acerca da criatividade e da emoção na produção literária na escola:

Por isso, é muito mais fácil desenvolver o gosto literário na criança, e tem-se mais sucesso, quando se convida a criança a escrever sobre um tema que ela compreenda, que a *emocione* e, especialmente, a estimule a expressar com palavras seu mundo interior.

As emoções são fundamentais ao conferir significado ao ato de perceber seu contexto histórico e social, pois tornam as experiências repletas de significados para, então, edificarem o conhecimento.

Para Vigotski, o homem é constituído de corpo e consciência, em permanente relação dialética com o outro e com o meio cultural. Afetado por suas próprias vontades e, ao mesmo tempo, sendo afetado pelo outro. Ele argumenta (VIGOTSKI 1997 [1934]: 342)

O pensamento não surge de si mesmo ou de outros pensamentos, mas da esfera motivacional de nossa consciência, que engloba nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás de cada pensamento existe uma tendência afetivo-volitiva [...]. A compreensão real e completa do pensamento alheio só é possível quando descobrimos a trama afetivo-volitiva que se esconde por trás dele<sup>7</sup>. (tradução nossa)

Em suma, os modelos de educação interacionistas, baseados nas perspectivas teóricas de Vigotski e Wallon, dão ênfase ao papel da dimensão sociocultural e afetiva na estruturação no processo educacional. O conhecimento historicamente constituído, via de regra, é apropriado de forma ativa pelo aluno, através da mediação do professor. Ambos os autores admitem o caráter social da afetividade e apresentam em suas teorias, cada um a seu modo, que as manifestações emocionais, de caráter orgânico, ao ganharem complexidade, agem no universo do simbólico. Esses autores, segundo Leite & Tassoni (2002: 122), “defendem a íntima relação que há entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente”.

#### 4.3 As pesquisas sobre afetividade

O conjunto dos dados produzidos pelas pesquisas desenvolvidas no Grupo do Afeto (LEITE & TASSONI 2002, 2007; LEITE & TAGLIAFERRO 2005; LEITE 2006; LEITE & FALCIN 2006; LEITE & KAGER 2009) focou na mediação pedagógica de professores, em diversas áreas de ensino, que obtiveram êxito no estabelecimento de vínculos afetivos positivos entre seus alunos e o conteúdo escolar, em sua respectiva área de especialização.

Os resultados produzidos nesses estudos buscaram descrever as práticas desenvolvidas em sala de aula por profissionais da educação que atuam nas mais diversas situações, frequentemente precárias, mas que conseguem realizar um trabalho pedagógico consistente, fazem a diferença em seus ambientes escolares e alcançam resultados

---

<sup>7</sup> El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, Sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva.(...) La comprensión real y completa del pensamiento ajeno sólo resulta posible cuando descubrimos la trama afectivo-volitiva oculta tras él.

superiores. Nos trabalhos publicados, os pesquisadores identificaram os impactos dessas ações nos alunos, agrupando-as em quatro núcleos temáticos, conforme elencados a seguir:

Núcleo 1) - Decisões e práticas pedagógicas: os dados mostram que o professor inesquecível: a) considera a abordagem dos objetivos de forma relevante de modo que os alunos reconheçam e identifiquem a importância dos mesmos, propostos em cada disciplina; b) parte do conhecimento prévio dos alunos, dos conteúdos por eles previamente dominados, para que os mesmos tenham condições de acompanhar com sucesso, desde o início o conteúdo ministrado; c) organiza coerentemente os conteúdos com os objetivos, bem como sua disposição em unidades, respeitando a organização epistemológica da área de conhecimento; assim, o processo de ensino-aprendizagem deve se dar em etapas, garantindo-se que o aluno domine uma etapa antes de prosseguir para a fase seguinte; d) desenvolve atividades motivadoras e relevantes, com ênfase na instrução e no feedback, fazendo uso de metodologias ativas; e) avalia de forma coerente: para que os resultados do processo de avaliação sejam utilizados a favor do processo de aprendizagem do aluno, é preciso reconhecer a interdependência que ocorre na relação dialética entre ensino e aprendizagem, ou seja, efetivamente se a aprendizagem não ocorre na forma prevista, fato a ser identificado pela avaliação, então, devem-se rever as condições de ensino; f) o professor mantém um clima afetivo positivo em sala de aula, cabendo aqui destacar que todas as atividades de ensino estão carregadas de uma carga afetiva, observadas nas relações interpessoais entre professores e alunos: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções, etc. A carga afetiva, proveniente dessas interações, gera evidentes impactos afetivos no aluno, positivos ou negativos, dependendo da forma como são vivenciadas.

Núcleo 2) - A relação professor-objeto de conhecimento interpretada pelos alunos, envolvendo dois aspectos: a) o domínio do conteúdo pelo professor, b) a relação afetiva positiva existente entre o professor e o objeto de conhecimento. Essa condição é dependente de como ocorre a mediação e ultrapassa o simples domínio do conteúdo ou da experiência, ou seja, a paixão demonstrada pela matéria ensinada é claramente percebida pelos alunos e reforça a possibilidade de uma relação positiva destes com o conteúdo.

Núcleo 3) - Outros aspectos de comportamento do professor, onde se destacam: a constante disposição de acolhimento em relação aos alunos e a postura crítica em relação aos conteúdos abordados. Deve-se destacar que as manifestações afetivas apresentam-se de forma corporal e contêm indicadores capazes de oferecer pistas ao professor sobre a maneira com que o conteúdo está sendo apropriado pelos alunos (PRANDINI, 2010). Por outro lado, as manifestações corporais, dadas pela emoção, contêm indicadores que estão intimamente ligados à transmissão de sentimentos, tais como, tranquilidade, aprovação, impaciência, reprovação, dentre outros, que levarão o aluno à percepção de quão está sendo acolhido, pelo professor, em suas necessidades. Em síntese, as práticas adotadas pelo docente produzirão impactos afetivos na constituição de parte da dimensão subjetiva do sujeito que, a depender da mediação envolvida, são positivos no caso do professor inesquecível<sup>8</sup>. Sob o aspecto educacional, será fortalecida uma relação de aproximação relacionada ao conteúdo ministrado.

Núcleo 4) - Impactos na vida dos alunos: os dados mostram que os alunos apropriam-se dos conteúdos e estabelecem uma relação afetiva positiva com os mesmos, sugerindo fortemente que a qualidade da mediação é um dos fatores decisivos na relação que será constituída entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Conforme argumentado por Leite (2012: 362):

[...] o tipo de relação afetiva que vai se estabelecer entre o aluno e um determinado conteúdo escolar – relação que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de amor ou de ódio, nos seus extremos – vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos agentes mediadores, o que nos leva a ratificar que as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas. Em alguns casos, a mediação do professor foi determinante na escolha profissional dos alunos.

Os resultados das pesquisas têm como pano de fundo o modelo teórico do processo de ensino-aprendizagem, cujos elementos constituintes são a tríade sujeito, objeto e agente mediador, já apresentada. Todavia, o foco central está na relação de afeto que se estabelece entre o sujeito e o objeto, dada pela qualidade da mediação pedagógica concretamente desenvolvida em sala de aula.

E, finalmente, para o Grupo do Afeto, a caracterização de um ensino de sucesso não está reduzida à aprendizagem/apropriação do conteúdo, mas deve ir além, estabelecendo

---

<sup>8</sup> A expressão Professor Inesquecível, aparece nas pesquisas do Grupo do Afeto, em referência ao docente que, através de sua prática pedagógica, possibilita ao aluno apropriar-se dos objetos de ensino e, simultaneamente, estabelecer com os mesmos uma relação afetiva positiva (LEITE 2018).

uma história de relação afetiva positiva, onde o aluno encontra o prazer de “sentir-se capaz de” apropriar-se com sucesso do objeto (LEITE 2018).

Neste trabalho, sobre as ações pedagógica adotadas por professores de língua alemã, investigamos as práticas educacionais envolvendo conteúdos, programas e metodologias avaliativas, com destaque às questões capazes de afetar positivamente os alunos.

## 5 Procedimentos metodológicos

Este trabalho investigativo, de natureza qualitativa e quantitativa, buscou estabelecer correlações entre os fatos concretos e a afetividade, subjetiva, porém inerente aos respectivos fatos. Conforme demonstrado no processo de análise dos dados obtidos através dos questionários, as informações permitiram compor resultados de maior complexidade partindo tanto de um perfil aplicado para o levantamento estatístico e a quantificação dos eventos, quanto de características interpretativas, o que possibilitou inferências a partir da correlação entre os registros e os resultados e as possibilidades de afetar positivamente os alunos, no sentido de promover um movimento de aproximação dos alunos à língua alemã.

O presente estudo foi embasado na análise de informações coletadas junto a 85 professores de língua alemã, das regiões norte, nordeste, sudeste e sul do Brasil. Os docentes responderam a um questionário, elaborado com 11 perguntas fechadas, incluindo um campo, não obrigatório, de comentários. A aplicação aconteceu nos meses de abril e maio de 2021, através de um link do Google Forms, encaminhado por e-mail, com uma mensagem explicativa e de sensibilização à participação e engajamento dos professores de alemão, em vários estados do país. Tal encaminhamento foi possível em virtude ao apoio dedicado pelos dirigentes e professores associados das seguintes instituições: APANOR – Associação de Professores de Alemão das Regiões Norte e Nordeste, APA-Rio – Associação dos Professores de Alemão do Estado do Rio de Janeiro, ARPA – Associação Riograndense dos Professores de Alemão, ACPA – Associação Catarinense dos Professores de Alemão, APPLA – Associação Paranaense dos Professores de Língua Alemã, da UFPel – Universidade Federal de Pelotas, APPA – Associação Paulista dos Professores de Alemão, da ABEG – Associação Brasileira de Estudos Germanísticos. O questionário contemplou, em sua maioria, docentes atuantes

em escolas públicas e particulares, em virtude das informações serem obtidas através dos professores filiados às associações anteriormente mencionadas.

As questões foram elaboradas a partir dos quatro núcleos temáticos propostos por Leite (2018: 1) Decisões e práticas pedagógicas; 2) A relação professor-objeto de conhecimento; 3) Outros aspectos de comportamento do professor (a constante disposição de acolhimento em relação aos alunos e a postura crítica em relação aos conteúdos abordados); 4) Impactos na vida dos alunos.

Entretanto, de acordo com o objetivo de investigação proposto neste estudo, optamos por conceder ênfase ao núcleo 1, referente às decisões e práticas pedagógicas organizadas sob as temáticas:

- a) desempenho linguístico;
- b) escolha dos objetivos;
- c) conhecimento prévio dos alunos, pré-requisitos e ponto de partida;
- d) organização coerente entre os conteúdos e os objetivos, bem como sua sequenciação;
- e) atividades alinhadas aos objetivos e feedback;
- f) procedimentos de avaliação.

O roteiro de entrevista semiestruturada contou com duas sessões divididas em dados pessoais do professor investigado e decisões pedagógicas, respectivamente. Na primeira sessão foram solicitadas respostas referentes à: 1) faixa etária, 2) formação, 3) tempo de docência da língua alemã e 4) atuação em redes pública e/ou privada. A segunda sessão foi fundamentada pelos núcleos temáticos mencionados anteriormente e contou com as seguintes perguntas: 5) escolha dos objetivos de ensino, 6) ponto de partida – planejamento, 7) organização do conteúdo, 8) ensino e escolha de procedimentos, 9) avaliação e 10) critérios destacados na aferição do desempenho linguístico do aluno.

## 6 Resultados e discussão

As questões iniciais tiveram por objetivo mapear o perfil dos respondentes a fim de estabelecer relações com as demais questões.

**Tabela 1:** Questões e dados sobre o perfil dos docentes participantes da pesquisa

<b>Questão 1 - Faixa Etária</b>			
21 anos – 30 anos	31 anos – 40 anos	41 anos - 50anos	acima de 51 anos
19%	26%	30%	26%
<b>Questão 2 - Formação</b>			
Letras	Pedagogia	Ensino Médio/ Magistério/Profissio- nalizante	Outros (Mat, Hist, Bio, Jornalismo, Artes, Direito, RH, etc)
78%	9%	2%	11%
<b>Questão 3 - Há quantos anos leciona alemão</b>			
1 - 5 anos	5 – 10 anos	acima de 10 anos	
19%	26%	56%	
<b>Questão 4 - Atualmente leciona alemão em escolas</b>			
da rede pública	da rede particular	em ambas	não estou lecionando atualmente
28%	56%	9%	7%

Fonte: elaboração própria.

Em síntese, os dados sobre o perfil dos professores de alemão revelam que o grupo pesquisado é composto, sobretudo, por professores com considerável nível de experiência profissional, formação acadêmica condizente com a carreira docente, bem como maturidade etária. Destacamos, tanto o grupo majoritário de graduados em Letras e Pedagogia, cursos estes que contemplam a disciplina de didática em sua grade curricular, como a experiência docente superior a 5 anos. Essas informações, correlacionadas entre si, possibilitam inferir que as decisões e práticas pedagógicas desses educadores podem ter sido adquiridas tanto no curso superior, a partir de bases teóricas, quanto na experiência de sala de aula.

#### a) Desempenho linguístico:

A língua, de acordo com Rajagopalan (2003), pode servir como instrumento de inserção, circulação e posicionamento frente às ideologias vigentes. Assim, ao considerar os critérios de maior destaque no desempenho linguístico dos alunos (figura 2), os professores puderam, dentre as opções ofertadas, apontar o que esperam de seus alunos no referido quesito.

Dentre os critérios de destaque no desempenho linguístico, a compreensão dos aspectos interculturais apontada por 72% dos docentes, sugerem que os docentes parecem estabelecer pontos de referência com a cultura-alvo, de forma norteadas pela compreensão das experiências históricas e subjetivas no comportamento humano dada pelo outro. Dessa forma, inferimos ser possível afetar o aluno na constituição de um processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira com espaço de trocas culturais, de produção e reconhecimento de novas e antigas identidades.



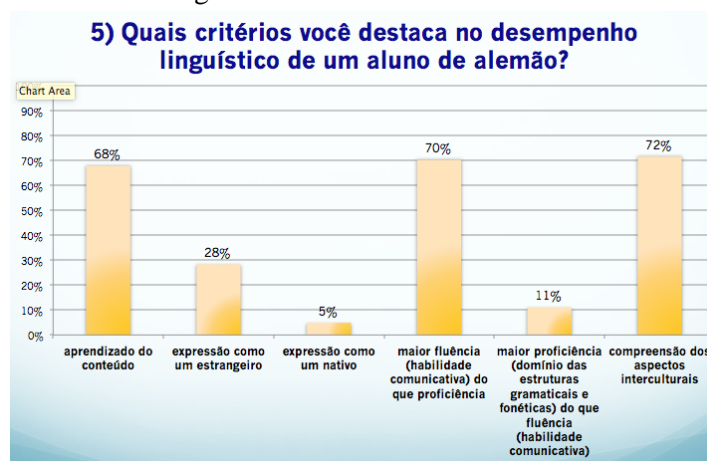
Os itens concernentes à expressão (nativo ou estrangeiro) foram inseridos para que os respondentes pudessem destacar os objetivos de sua prática. A indicação de maior importância dada à fluência, sugerida como a habilidade comunicativa, como a concatenação de ideias e como a fluidez verbal, do que à proficiência, foi destacada por 70% dos respondentes. O destaque atribuído ao referido quesito, de acordo com o sentido dado pelo instrumento de investigação, parece distinguir a língua no sentido de construção de enunciados, a partir de sua necessidade de comunicação em dado contexto. Ao investigarmos os critérios de desempenho linguístico do aluno, a fluência, em que a enunciação verbal (fala) está ligada às condições de comunicação, parece estar interligada, por sua vez, às estruturas sociais de compreensão dos aspectos interculturais. Sob essa visão, encontramos fundamento no pensamento de Bahktin (2014 [1929]) quando esse define a palavra como “o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais”.

Em síntese, não se trata dos alunos mudarem sua identidade, na busca de ser como um nativo, mas, sobretudo, que os alunos possam ser levados a compreender o lugar do sujeito, construindo um espaço de interseção entre o Eu e o Outro, para além dos aspectos turísticos ou de curiosidades exóticas da língua. Sob o conceito sociolinguístico de cultura no ensino de uma segunda língua, parece haver um posicionamento que transcende os aspectos referentes a apenas como se comportar no país estrangeiro. Claire Kramsch (2017) afirma que o ensino da cultura em línguas deve ser abordado segundo uma perspectiva em que a considere inserida num quadro interpretativo dos padrões de comportamento utilizados pelo Outro e comenta: “os alunos de línguas não mudam a sua identidade ao aprender uma língua estrangeira, mas podem ser levados a mudar as posições do sujeito”.

A partir dos dados produzidos pelas respostas dos professores, podemos inferir que há um conteúdo estruturado, como uma base e alinhado aos itens mencionados anteriormente. Esses dados sugerem haver um lastro de aprendizado do conteúdo, explicitado como conteúdo léxico-gramatical, conteúdo temático, etc., no entendimento de 68% dos professores.

As observações das questões subsequentes nos guiarão e poderão confirmar ou refutar nossas hipóteses.

**Figura 2:** Porcentagens de respostas relacionadas aos critérios que se destacam no desempenho linguístico de um aluno de alemão



Fonte: elaboração própria.

#### b) Escolha dos objetivos:

Sobre a escolha dos objetivos (figura 3), buscamos reconhecer nas respostas dos professores, ou da equipe pedagógica em que eles se encontram inseridos, o cerne de suas prospecções de resultados futuros, suas visões de metas e fatores de vinculação à aprendizagem. Segundo o pensamento de Leite & Tassoni (2002: 129), selecionar objetivos “é uma decisão que sempre reflete valores, crenças e determinadas concepções de quem decide, seja um professor ou uma equipe de trabalho.” Portanto, a escolha de objetivos não é uma ação meramente técnica, mas, sobretudo, uma escolha de valores, pautadas pelas expectativas de resultados na constituição e formação do aluno.

A preocupação em definir objetivos relevantes e conectados à realidade social do aluno, seja para sua vida, seja para a cultura em que está inserido, ou, ainda, para o seu futuro profissional, vai ao encontro do pensamento de Rajagopalan (2003), para quem o processo de ensino e aprendizagem de uma língua é, além de identitário, parte constitutiva da demanda cultural. Assim, a língua a ser aprendida não tem por objetivo ser apenas ferramenta de comunicação, mas, sobretudo, pode ser instrumento de manifestação de identidade, de ideologia e de posicionamento social.

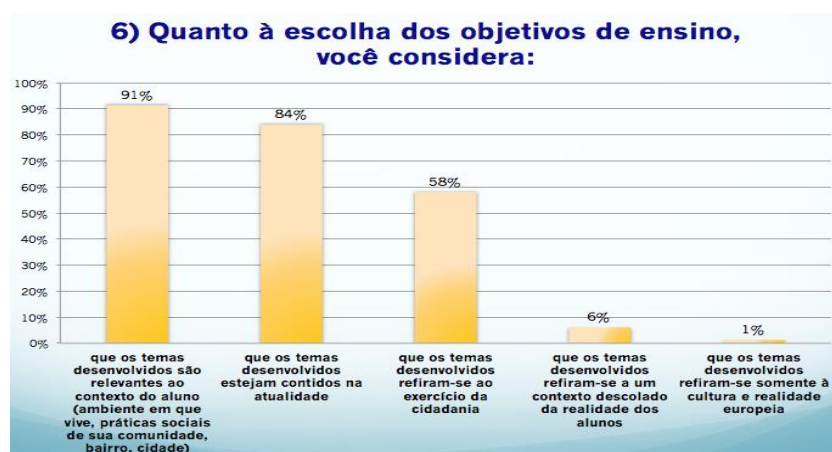
A proposta metodológica sociointeracionista de Vigotski apresenta a aprendizagem, enquanto processo social, constituída pela interação com o outro nos diversos contextos sócio-históricos. A relevância e a pertinência das temáticas selecionadas que abarcam situações cotidianas do aluno, práticas sociais conhecidas e

vivências exercitadas, podem promover maior envolvimento e interesse pelo aprendizado e, assim, provocar uma relação afetiva positiva com o conteúdo ministrado.

Ainda que o material didático, em sua maioria, traga a realidade europeia, conforme respostas obtidas na questão 8 (figura 5), esse fato não contraria a escolha dos objetivos por temas de relevância do contexto social do aluno. O material didático, foi indicado como referencial de organização e sequenciação do conteúdo, cabendo à mediação do professor o estabelecimento de inserções e conexões de relevância ao contexto do aluno. O problema coloca-se quando o aluno não identifica a importância dos objetivos propostos ou quando os mesmos refletem uma condição dissociada da realidade, colaborando para o movimento de afastamento entre o sujeito e o objeto.

Para Vigotski (2018 [1926]), o homem, enquanto ser biológico, somente se constituirá como um ser sócio-histórico a partir das relações sociais, possibilitadas pela sua inserção na cultura. Sendo assim, o aluno, como protagonista no processo educacional, deve participar de experiências em seu meio social e cultural de forma ativa, para que efetivamente ocorra a aprendizagem. No instrumento de investigação, o contexto foi apresentado como o ambiente onde o estudante vive e as práticas de seu meio social e cultural. O referido quesito obteve 91% de respostas que apontam a consideração do contexto do aluno na proposição de temas desenvolvidos. Considerar o meio social, cultural e histórico do aluno para a proposição de temas pode ofertar a possibilidade de serem constituídos vínculos de aproximação entre o aluno e o conteúdo.

**Figura 3:** Porcentagens de respostas relacionadas aos objetivos de ensino



Fonte: elaboração própria.

c) Conhecimento prévio dos alunos, pré-requisitos e ponto de partida:

A escolha dos objetivos, correlacionada ao planejamento de ensino (figura 4) e à organização dos conteúdos (figura 5), podem aumentar as possibilidades de desenvolvimento do sujeito por meio de uma aprendizagem lastreada naquilo que ele já sabe, de forma crescente e contínua, para que, assim, haja vinculação ao conteúdo a ser apreendido. Identificar o conteúdo dominado pelo aprendiz implica, por exemplo, em realizar uma avaliação diagnóstica sobre o que os alunos conhecem a respeito do tema para que, só então, seja possível definir o início do processo de ensino-aprendizagem. Essa é uma decisão pedagógica que pode afetar positivamente o aluno no sentido de sentir-se capaz de acompanhar e seguir aprendendo. A esse respeito, Leite & Tassoni (2002: 130) comentam:

Tal sucesso tem inegáveis implicações afetivas. Porém, os casos de fracasso são mais conhecidos em nossa realidade escolar: iniciar o ensino desvinculado de qualquer aspecto de conhecimento do aluno aumenta as chances do insucesso ocorrer logo no início do processo, deteriorando prematuramente as possibilidades de se estabelecer uma relação saudável entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Tomando por base esses dois aspectos destacados nas figuras 4 e 5, observamos que a maioria dos professores respondentes elabora o planejamento assumindo como ponto de partida o que o aluno já sabe, e realiza avaliação diagnóstica. Assim, podemos inferir, a partir dos resultados obtidos, que o professor, antes de introduzir um novo conteúdo, parece identificar previamente qual o repertório de conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos sobre o tema. Esse resultado está alinhado ao pensamento de Ausubel (1968), em que investigar o que o aluno já sabe e ensinar de forma subsequente é o fator que mais influencia a aprendizagem e, portanto, a condição antagônica, conforme constatado por alguns docentes, pode ser capaz de minar as possibilidades de construção de uma relação afetivamente positiva entre o aluno e os conteúdos.

d) Organização coerente de conteúdos e sequenciação:

Destacamos a relevância da sequenciação e organização prévia dos temas a serem trabalhados a fim de que sejam aumentadas as chances de sucesso do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Um total de 94% dos participantes apontou haver sequência lógica dos conteúdos, e 70% assinalaram que a sequência é oferecida pelo próprio material didático. O material didático, sob esse aspecto, foi indicado apenas como

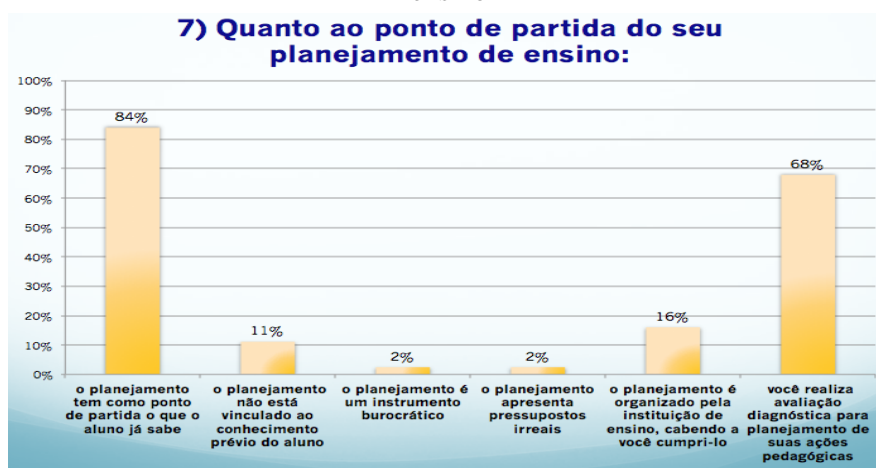
referencial de organização e sequenciação do conteúdo. Portanto, conforme já argumentado, a realidade europeia contida nos materiais didáticos não invalida a escolha dos objetivos por temas de relevância do contexto social do aluno. A compreensão dos aspectos interculturais pode estabelecer pontos de referência e, também, situar-se como uma forma norteadora de compreensão das experiências históricas e subjetivas da cultura-alvo. Isso posto, inferimos ser provável constituir-se um espaço de trocas culturais no processo de ensino-aprendizagem da língua alemã.

A relevância da organização dos conteúdos é destacada por Leite & Tassoni (2002: 19):

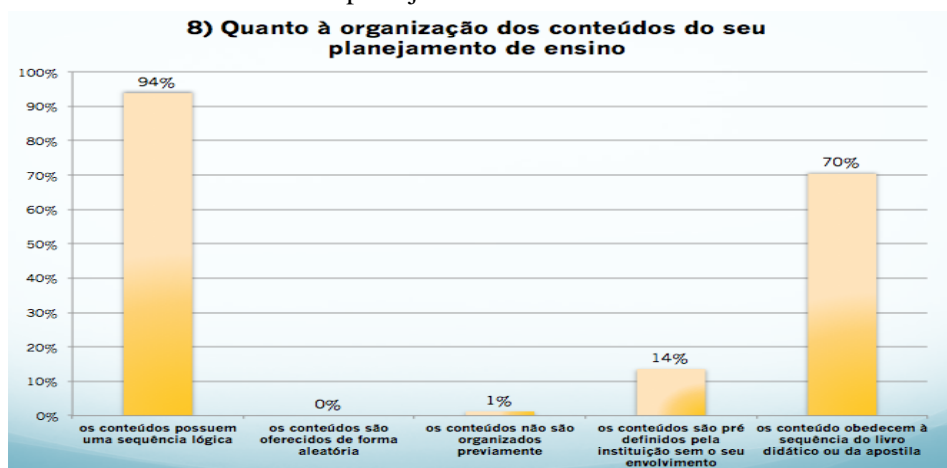
Quando os conteúdos de um curso são organizados de forma aleatória, não se respeitando a lógica da organização do conhecimento na área, dificulta-se sobremaneira o processo de apropriação do referido conhecimento por parte do aluno. Em algumas situações, a falta de uma organização lógica pode aumentar as possibilidades de fracasso por parte do aluno, tendo como consequência a, já citada, deterioração das relações entre o aluno e o referido objeto em questão.

Dependendo da qualidade do processo de organização dos conteúdos, aumentam-se ou diminuem-se as chances de sucesso do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Para os autores, a preocupação com a coerência na evolução da disciplina, ancorada naquilo que o aluno pode dominar de forma crescente e contínua, deve caminhar *pari passu* com o ponto de partida do planejamento geral para que, enfim, sejam ampliadas as possibilidades de afetar positivamente o sujeito na busca por resultados de sucesso.

**Figura 4:** Porcentagens de respostas relacionadas ao ponto de partida do planejamento de ensino



Fonte: elaboração própria.

**Figura 5:** Percentagens de respostas relacionadas com a organização dos conteúdos no planejamento de ensino

Fonte: elaboração própria.

#### e) Atividades alinhadas aos objetivos e feedback:

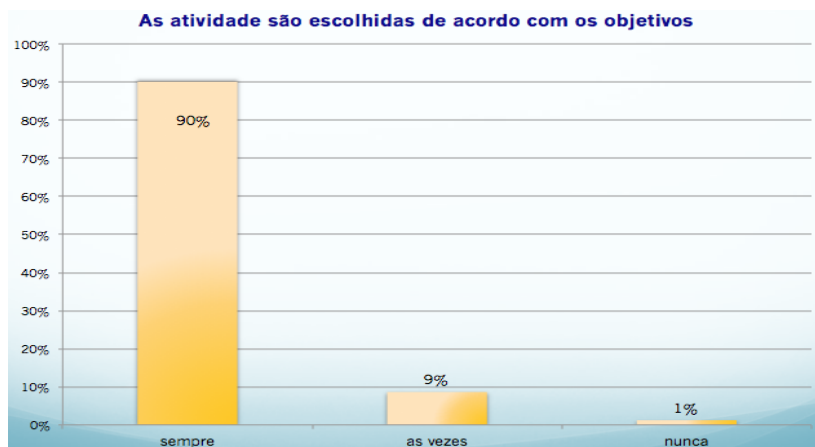
A partir da especificação dos objetivos e da sequenciação de conteúdos, devem ser definidos os procedimentos e atividades. Essa decisão pode ser tanto adequada quanto inadequada ou desmotivadora, em virtude de seu alinhamento com os objetivos. Esse processo retroalimenta-se quando o professor identifica na performance de seu aluno, uma correlação às atividades planejadas, e pode aumentar, dessa forma, as chances de um aprendizado de sucesso. Leite (2012) destaca a importância de instruções claras, intervenções adequadas, correção com relação ao desempenho e feedback por parte do professor para que haja engajamento e motivação do educando. O feedback além de possibilitar a ampliação da visão do processo de ensino e de aprendizagem, quando realizado num ambiente de confiança, pode permitir estreitar o compromisso entre professor e aluno.

Prandini (2010) defende que o orgulho de ter aprendido leva o aluno a sentir-se capaz de aprender mais, ou seja, se o sujeito realizou as atividades propostas de forma competente, sentir-se-á apto para abraçar novos desafios.

Considerando que o planejamento de atividades engloba uma extensa gama de fatores, ainda que o escopo desse estudo não tivesse como proposta contemplar detalhadamente cada fator, optamos por correlacionar as figuras 6, 7 e 8 no sentido de promover uma análise mais consistente, embora resumida. Na análise dos respectivos gráficos, fizemos um recorte dos resultados, através da triangulação dessas três sub questões. Por meio da correlação dos resultados assinalados, segundo esses docentes, as escolhas de procedimentos e atividades alinhadas aos objetivos, bem como o feedback

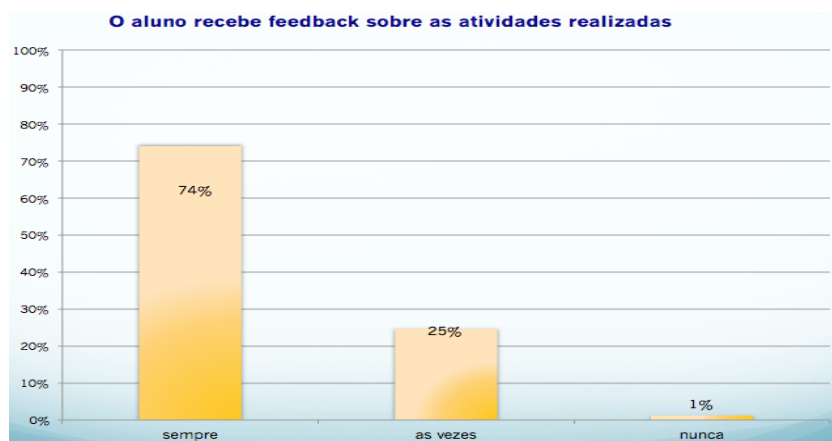
sobre essas mesmas atividades, podem possibilitar ao aluno sentir-se capaz de alcançar os resultados esperados e de realizar as atividades propostas de forma competente. A autoconfiança do aluno transcende o conteúdo ensinado e, conforme comenta (PRANDINI 2010: 38): “não parece possível trabalhar, no contexto escolar, a afetividade como se estivesse desvinculada do contexto de ensino-aprendizagem, ou seja, da aprendizagem de um conteúdo”.

**Figura 6:** Porcentagens de respostas relacionadas com as escolhas das atividades de ensino



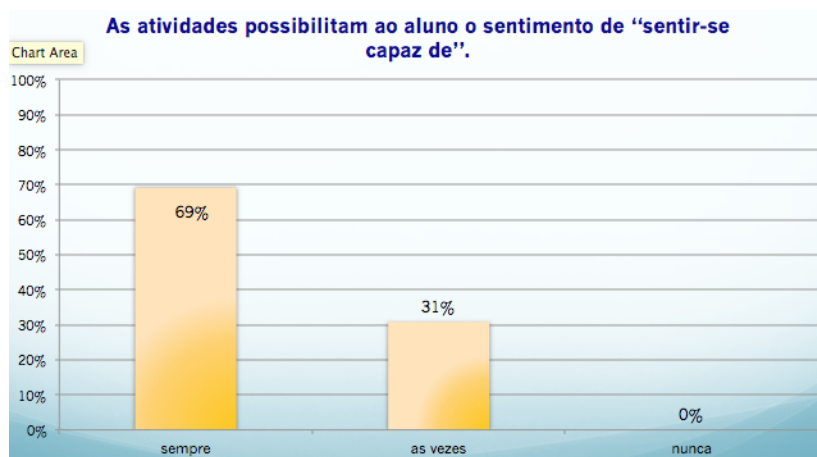
Fonte: elaboração própria.

**Figura 7:** Porcentagens de respostas relacionadas aos feedbacks oferecidos pelos docentes aos alunos



Fonte: elaboração própria.

**Figura 8:** Porcentagens de respostas ao planejamento de atividades que possibilitem ao aluno realiza-la



Fonte: elaboração própria.

#### f) Procedimentos de avaliação:

Os elementos de avaliação ou de correção, conduzidos pelos professores, estão impregnados de sentimentos e geram percepções experimentadas pelos alunos em consonância com a maneira com que os eventos são conduzidos. Entretanto neste trabalho, a investigação foi baseada somente na perspectiva dos professores e, portanto, apresenta de forma unilateral, suas considerações, ações e expectativas acerca do processo de avaliação.

Os procedimentos de avaliação (figura 9) possibilitam um entendimento das metas atingidas. Os resultados produzidos fundamentam abordagens que precisam ser ampliadas ou apontam onde poderão ser feitas alterações, a fim de nortear o planejamento das próximas etapas. De acordo com Luckesi (1984), os resultados do método de avaliação devem sempre ser utilizados a favor do processo de aprendizagem do aluno. Assim, se a avaliação detectou que a aprendizagem não obteve os resultados esperados, então, as condições de ensino precisam ser revistas, buscando-se estratégias que possibilitem aos alunos apropriarem-se adequadamente dos conteúdos em questão.

A fim de aprofundar e conhecer mais detalhadamente o posicionamento dos professores a respeito do que o aluno aprendeu, nesse item correlacionamos as informações ampliando, dessa forma, o resultado isolado, ou seja, se o objetivo da avaliação seria tão somente conhecer o que o aluno sabe ou não sabe ou se o respondente que assinalou essa resposta, o fez assinalando também outras opções dentro dessa mesma questão, combinando as possibilidades da resposta. Desse grupo, especificamente 94%



associaram a resposta a outras questões que julgaram igualmente relevante. Esse fato evidenciou uma busca pela ampliação do escopo da avaliação, de maneira que não pareceu limitar-se apenas ao diagnóstico de aprendizagem por parte do aluno, mas, pelo contrário, envolveu também o ensino do professor e ainda incluiu aspectos institucionais. Tal fato sugeriu certa atenção ao desempenho do aluno, conforme demonstrado de forma majoritária pelos respondentes. A título de complementação, destacamos algumas notas incluídas pelos respondentes no campo livre para comentários adicionais<sup>9</sup>, conforme os excertos: “Na instituição de ensino onde trabalho, há duas avaliações semestrais obrigatórias. Mas avalio também o aluno com base em seu desempenho em aula, seu interesse em fazer os trabalhos”. Outro docente comentou: “Nas turmas dos menores, acompanho durante o processo de cada um durante as aulas, a partir de exercícios escritos e orais. O aluno que não fala é incentivado, mas nunca prejudicado”. O papel apoiador da instituição também foi apontado de forma positiva conforme a seguinte nota: “A coordenação da escola auxilia no momento da estruturação do planejamento e das avaliações. Isso auxilia bastante”. Outro ainda comentou que “A avaliação é usada para replanejamento”.

Dessa forma, a avaliação pode instrumentalizar e permitir ao aluno conhecer e situar seu próprio desempenho, favorecer seu reposicionamento no processo de aprendizagem, promover a correção de rotas de atuação e a revisão de atitudes. Pode, enfim, ser compreendida como um instrumento capaz de afetar o aluno positivamente, aproximando-o do conteúdo ministrado.

---

<sup>9</sup> Em todas as questões do instrumento havia um campo livre para comentários adicionais, não obrigatório, exceto na questão 9.

**Figura 9:** Porcentagens de respostas relacionadas com os procedimentos de avaliação utilizados pelos docentes



Fonte: elaboração própria.

## 7 Conclusões

As fundamentais conclusões que podem ser assumidas, a partir da correlação entre os registros e os resultados, apontam que os 85 docentes respondentes, em sua maioria, desenvolvem práticas pedagógicas no ensino de alemão capazes de afetar positivamente seus alunos e, desse modo, alcançar possíveis resultados de sucesso. A caracterização de um ensino de sucesso, conforme mencionado anteriormente, não está reduzida à aprendizagem ou à apropriação do conteúdo, mas deve ir além, estabelecendo uma história de relação afetiva positiva, onde o aluno encontra o prazer de “sentir-se capaz de” ao apropriar-se com sucesso do objeto.

As inferências aqui estabelecidas estão ancoradas na perspectiva dos professores e a análise e reflexão propostas neste artigo referem-se à relevância das formas constitutivas de afetar positivamente os alunos para que, desta forma, haja aproximação com a língua alemã e, conseqüentemente, uma aprendizagem de resultados superiores. Conhecer os propósitos e limitações das práticas pedagógicas adotadas é de vital importância na promoção de intervenções adequadas.

De modo geral, nas estratégias adotadas pelos professores participantes deste estudo, distingue-se a abordagem de temas socioculturais associados às expectativas de desempenho linguístico e às implicações para a vida social do aluno. Assim, a língua é concebida não apenas como ferramenta de comunicação, mas, sobretudo, como

manifestação de identidade, de ideologia e de posicionamento social, parte constitutiva da demanda cultural (RAJAGOPALAN 2003).

Portanto, ampliar a compreensão acerca das escolhas referentes à organização, ao planejamento e ao início do processo de ensino e aprendizagem, às estratégias de execução de atividades e à avaliação que perpassa a atividade docente inteiramente em seu cotidiano, pode oferecer elementos importantes na construção de um processo de ensino – aprendizagem de sucesso.

A mediação constitui-se como um dos fatores de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), promovendo sua aproximação e interesse pela língua alemã ou, ao contrário, o seu afastamento e aversão. O conhecimento historicamente constituído, via de regra, é apropriado de forma ativa pelo aluno, através da mediação do professor, compreende-se, portanto, que esse é um agente essencial na construção do conhecimento.

Por fim, a partir das análises e reflexões aqui expostas, ressalta-se que os professores entrevistados fazem uso de práticas educacionais no ensino de alemão que incluem o conhecimento e a valorização do contexto social, histórico e cultural do aluno, as trocas de posição entre o Eu e o Outro, bem como de seus desdobramentos. As referidas práticas são fundamentais no estabelecimento de vínculos afetivos positivos e na constituição de indivíduos engajados e ativos na sociedade em que encontram-se inseridos.

Desejamos que os resultados, aqui encontrados, instiguem outras pesquisas para ampliação da análise sobre formas de afetar os alunos no aprendizado da língua alemã. Futuras possibilidades de investigação podem vir a contemplar a perspectiva dos alunos ou ainda, fazer uso de metodologia qualitativa, no intuito de adensar o conhecimento sob a perspectiva de docentes e discentes.

## Referências bibliográficas

- AUSUBEL, David Paul. *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinhart & Winston, 1968.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem - problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi. 16ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

- BARROS, Flavia Regina. *Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos*. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2017.
- BLOMMAERT, Jan. Chronicles of complexity: ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes. In: *Tilburg Papers Culture Studies*, Paper 29. Netherlands: Tilburg University:2012. Disponível em: [https://www.tilburguniversity.edu/upload/19fb666f-300e-499b-badf-90204b0e89b1\\_tpcs%20paper29.pdf](https://www.tilburguniversity.edu/upload/19fb666f-300e-499b-badf-90204b0e89b1_tpcs%20paper29.pdf). (22/06/21)
- BOLOGNINI, Carmen Zink. Relações de contato: a questão da cultura. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 32, 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639285>. (23/06/21)
- CRUZ, Maria Nazaré Imaginação, linguagem e elaboração de conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural de Vigotski. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Luiza Horta (org.). *Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, 85-105.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Editora Associados, v.13, n.37, jan.-abr., 2008.
- DANTAS, Heloysa. *A infância da razão*. São Paulo: Manole Dois, 1990.
- FRACETTO, Patricia. *O processo de constituição de uma professora considerada inesquecível*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2017.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GARZELLA, Fabiana Colombo. *A disciplina de cálculo I: análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos*. Campinas: Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Unicamp, 2013.
- GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. *Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2000.
- HIGA, Sue Ellen Lorenti. *Famílias que participam de biblioteca: A mediação afetiva na constituição do sujeito leitor*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2015.
- KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. Tradução de Orison Marden Bandeira de Melo Júnior. *Bakhtiniana*, São Paulo: v. 12, n. 3, 34-152, 2017 [2013].
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: Moita-Lopes, Luiz Paulo da. (Org.) *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, 129-147.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, v. 20, n. 2, 355-368, 2012.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva (Org.) *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva; FALCIN, Daniela Cavani. O professor inesquecível: afetividade nas práticas pedagógicas. In: SOUZA, M.T.C.; BUSSAB, V.S.R. (Orgs.). *Razão e Emoção: diálogos em construção*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, 213-254.

- LEITE, Sergio Antônio da Silva; KAGER, Samantha. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. *Ensaio – avaliação e políticas públicas em Educação*. Fundação CESGRANRIO, v. 17, n. 62, 109-134, 2009.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de Ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversa*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002, 113-141.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e ensino. In: SILVA, E. T. (Org.), *Alfabetização no Brasil – questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007, 113-137.
- LEITE, Sergio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, 247-260, 2005.
- LIMA, Valeria Araújo *Afetividade e o ensino de matemática: a prática pedagógica de uma professora dos anos iniciais*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2019.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional*, v. 13, n. 61, 6-15, 1984.
- MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. A significação das emoções no processo de organização dramática do psiquismo e de constituição social do sujeito. *Psicologia e Sociedade*, v. 26, n. 2, 48-59, 2014.
- MEGALE, Antonieta Heyden.; LIBERALI, Coelho. Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, v. 10, n. 23, 9-24, 2016. Disponível em: [\(22/06/21\)](http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6021/3170)
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2011.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 2008.
- ORLANDO, Isabela Ramalho. *Afetividade e ensino de língua inglesa: um olhar para as práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2019.
- PRANDINI, Regina Celia Almeida Rego. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONY, Abigail Almeida; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2010, 25-46.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Uma linguística aplicada plenamente emancipada: um sonho ou uma perspectiva concreta?. *Revista Linguagem em Foco*, v. 2, n. 3, 13–18, 2019. Disponível em: [\(23/06/21\)](https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1692).
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf.; MACIEL, Ruberval Franco. Multimodalidade, letramentos e translanguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. In: SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs). *Formação e prática docente em língua portuguesa e literatura*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019, 117-144. Disponível em: [\(22/06/21\)](https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1692)
- RODRIGUES, Ana Claudia Sousa. *Produção de sentidos e processos inferenciais: um estudo da compreensão leitora de alunos do 3o. ano do ensino fundamental*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2007.
- ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, 253-274.

- ROLINDO, Adriano Caetano. *O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2013.
- SAWAIA, Bader Burihan. A emoção como locus de produção do conhecimento: uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In: *III Conferência de Pesquisa Sociocultural*, Campinas, 2000, 1-25.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O impróprio e o impertinente na apropriação das práticas sociais. *Cad.Cedes*, v. 20, n. 50, 26-40, 2000.
- WALLON, Henri. *As Origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971 [1934].
- WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1941].
- WALLON, Henri. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1978 [1942].
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras escogidas tomo II: psicologia infantil*. Madrid: Visor, 1997.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009 [1934].
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2018 [1926].
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2018 [1926].

*Recebido em 7 de agosto de 2022*  
*Aceito em 12 de dezembro de 2022*