

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**DRIELI GASSO COLMAN**

**A AFETIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UMA REVISÃO  
SISTEMÁTICA DE LITERATURA**

**Bagé  
2023**

**DRIELI GASSO COLMAN**

**A AFETIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: UMA REVISÃO  
SISTEMÁTICA DE LITERATURA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Línguas Adicionais Inglês Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Francéli Brizolla

Coorientadora: Aden Rodrigues Pereira

**Bagé  
2023**

C716a COLMAN, Drieli Gasso

A afetividade no ensino de línguas adicionais: uma revisão sistemática de literatura / Drieli Gasso COLMAN.

40 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2023.

"Orientação: Francéli Brizolla".

1. Ensino de Línguas Adicionais. 2. Afetividade. 3. Ensino Superior. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal do Pampa

**DRIELI GASSO COLMAN**

**A AFETIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS:  
UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Línguas Adicionais - Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 12 de julho de 2023.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francéli Brizolla  
Orientadora  
(UNIPAMPA)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aden Rodrigues Pereira

Coorientadora

(UNIPAMPA)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diana Salomão de Freitas

(UFPEL)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Pureza Duarte Boéssio

(UNIPAMPA)

---



Assinado eletronicamente por **FRANCELI BRIZOLLA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/07/2023, às 19:59, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **ADEN RODRIGUES PEREIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/07/2023, às 20:19, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **Diana Paula Salomão de Freitas, Usuário Externo**, em 14/07/2023, às 22:19, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **CRISTINA PUREZA DUARTE BOESSIO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 16/07/2023, às 09:56, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1182725** e o código CRC **D9BB61FB**.

---

Referência: Processo nº 23100.012638/2023-65 SEI nº 1182725

## AGRADECIMENTO

Agradeço, apesar de ser clichê mas extremamente verdadeiro, a Deus, que sempre me acolheu, me perdoou e me auxiliou mesmo que sem eu entender em cada passo, desde o ENEM a escolha do curso que estou, me ajudou a ser aprovada em cada disciplina e até mesmo a escolher o tema deste, enfim, Trabalho de Conclusão de Curso.

A minha mãe e meu pai, que fizeram de tudo para que eu pudesse estudar com as melhores condições, que se preocupavam com meus trabalhos e aflições da universidade mesmo sem entender do que se tratavam. Não irei escrever mais sobre eles, para não correr o risco de me perder em lágrimas, mas saibam que amo vocês. Agradeço ao meu namorado por sempre me aturar e também me ajudar quando me sentia perdida e incapaz. Por sempre me alegrar com os trocadilhos e piadas, e por sempre ter algo novo para me contar ou ensinar.

As minhas amigas (as quais não irei nomear para não correr o risco de esquecer alguém) por todas as conversas, trabalhos em grupo, reclamações, surtos, fofocas e deboches, que muito edificaram e contribuíram durante esses quatro anos e meio de Unipampa.

Não poderia deixar de agradecer a todos os professores que tive até aqui, aos nossos afetos (ou desafetos) que me influenciaram a chegar nessa profissão e no estudo da afetividade em sala de aula.

Por último mas de extrema importância, agradeço à minha orientadora Francéli e a minha co-orientadora Aden, que abraçaram a mim e ao meu tema, e juntas chegamos até aqui.

Meu mais profundo obrigada a todos que de alguma forma participaram da minha caminhada até aqui.

*“Ensinarei a todos e os tratarei como iguais”.*

Helga Hufflepuff

## RESUMO

Este estudo busca investigar o que se fala sobre a afetividade no ensino de Línguas Adicionais no ensino superior. O objetivo geral pretende fornecer uma síntese atualizada do conhecimento e identificar as lacunas da temática. Para isso, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura, com buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Scielo. A interpretação dos resultados finais da Revisão mostram que há uma ausência de publicações destes trabalhos voltados ao ensino superior, concentrando-se majoritariamente no ensino fundamental e médio. Verificou-se uma escassez de estudos aprofundados sobre o assunto, visto que não foram encontradas teses nos resultados analisados. As conclusões obtidas através desta pesquisa visam contribuir para a compreensão dos estudos de afetividade no ensino de línguas e colaborar com o desenvolvimento de estudos futuros voltados para as lacunas encontradas.

**Palavras-chave:** Ensino de Línguas Adicionais. Afetividade. Ensino Superior



## **ABSTRACT**

This study seeks to investigate what is being said about affectivity in the teaching of Additional Languages in higher education. The general objective is to provide an updated synthesis of knowledge and identify gaps in the theme. To this end, a Systematic Literature Review was carried out, with searches in the Capes Theses and Dissertations Catalog and in Scielo. Forty-seven papers were found, 13 of which were considered after the inclusion and exclusion criteria, and 5 after reading the abstracts. The interpretation of the results shows that there is an absence of publications of these works focused on higher education, concentrating mostly on primary and secondary education. We verified a scarcity of in-depth studies on the subject, since no theses were found in the results analyzed. Of the studies considered before the manual exclusion, only 12 dissertations were found, with no theses. The conclusions obtained through this research aim to contribute to the understanding of affectivity studies in language teaching and to collaborate with the development of future studies focused on the gaps found.

**Keywords:** Additional Language Teaching. Affectivity. Higher Education

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de Revisão Sistemática da Literatura

27

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

L1 - Língua Materna

L2 - Segunda Língua

LA - Língua Adicional

LE - Língua Estrangeira

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DA TEMÁTICA DA PESQUISA CONCEITOS GERAIS .....</b>	<b>13</b>
2.1 Aprendizagem e Aquisição de Língua Adicional .....	13
2.2 Emoções e Afetividade na Educação e na Aprendizagem .....	15
2.3 Piaget, Wallon e Vygotsky e as relações entre emoções e educação .....	18
2.4 A Hipótese do Filtro Afetivo de Krashen .....	22
<b>3 REVISÃO DA LITERATURA: A PRESENÇA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL .....</b>	<b>25</b>
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: O QUE AS PESQUISAS INDICAM? .....</b>	<b>29</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação lida inegavelmente com pessoas, quem aprende ou quem ensina é uma pessoa, um ser humano, seja ele o aluno, professor, ou gestores do espaço escolar ou universitário. Tendo em conta esses ambientes e a necessidade das relações interpessoais, podemos afirmar que todas as pessoas têm seus problemas, aflições, ansiedades, gostos particulares, anseios, projetos, gostos e também suas afetividades. A personalidade do aluno e do professor não pode ser ignorada no espaço acadêmico, isso não é uma opção, sendo assim, a aprendizagem deve estar aliada a afetividade, usando de forma benéfica as emoções dos alunos, criando um espaço seguro, estimulante e estável para a aprendizagem.

Com este trabalho se busca fazer uma coleta de dados através de uma Revisão Sistemática de Literatura sobre a Afetividade no Ensino Superior de Línguas Adicionais e assim analisar o que se tem estudado e se tem dito sobre a afetividade e sua relação com a aprendizagem de adultos no contexto do ensino superior. Essa pesquisa é realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e na *Scientific Electronic Library Online* - SciELO.

Para o referencial teórico, traz autores como o linguista Krashen (1985), cujo o mesmo contribui com suas pesquisas sobre aquisição de Segunda Língua e a Teoria de Aprendizagem e Aquisição de Segunda Língua, onde é possível encontrar dentre outras, a Hipótese do Filtro Afetivo. Piaget (2004) e Vygotsky (2003) falam sobre o desenvolvimento humano, afetividade na aprendizagem durante a infância e afetividade na vida em geral. E também o biólogo Maturana (2002) que fala sobre a afetividade, emoções e educação.

Essa pesquisa é motivada pelo interesse da autora nos aspectos afetivos da educação e no ensino de Línguas Adicionais, onde está inserida. Através deste estudo, se busca responder o que há de conhecimento disponível sobre a afetividade no Ensino de Línguas no contexto de ensino superior, e acaba trazendo à tona a falta de pesquisas desta área quando se refere a adultos, o que nos leva a pensar que afetividade passa a ser deixada de lado, como se fosse menos relevante, e quando em realidade, trabalha junto a racionalidade no processo de aprendizagem. Com a coleta e análise de dados, é possível perceber que apenas uma dissertação foi encontrada relacionada à afetividade no ensino de línguas no

ensino superior, enquanto os demais trabalhos abordavam a afetividade no ensino de línguas no ensino básico, o que nos leva a entender que a uma lacuna quando se refere a afetividade no ensino de Línguas Adicionais para adultos, nas metodologias e espaços acadêmicos.

## **2 UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DA TEMÁTICA DA PESQUISA: CONCEITOS GERAIS**

Neste capítulo são apresentados os principais conceitos estudados e as leituras realizadas para a elaboração deste trabalho de conclusão de curso, que possibilitaram o seu desenvolvimento, como as teorias de Krashen (1983;1985;1987), Piaget (2004), Vygotsky (2003), Wallon (2003), dentre outros autores e termos abrangentes para o tema que envolve afetividade, educação, ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

### **2.1 Aprendizagem e aquisição de Língua Adicional**

De acordo com Krashen (1983) as duas formas de desenvolver o domínio de um segundo idioma são a Aprendizagem e a Aquisição. A primeira se caracteriza por ocorrer de forma consciente e voluntária para o aprendiz, pois ele sabe que está aprendendo, abrangendo também o estudo formal da língua e da gramática.

Para Wilkins (1976, p. 35) a aprendizagem está ligada à motivação, em que o aprendiz se vê em determinada situação na qual, por livre escolha, quer se comunicar e, para isso, precisa usar a segunda língua, então, a motivação do aluno é a aprendizagem em si, tendo um objetivo particular e específico.

A segunda forma, para Krashen (1983), é a aquisição que se dá de forma inconsciente quando o aprendiz está em contato com a língua informalmente, alguns exemplos possíveis são: em uma conversa entre amigos nativos ou que também estão aprendendo a língua, assistindo um filme com auxílio de legendas, lendo um livro na língua na língua alvo.

O linguista Vilson Leffa (2016) trata sobre a aprendizagem e o quanto ela é capaz de modificar a estrutura e as relações do aprendiz e ao seu redor, e até mesmo suas ideologias através de todos os novos aspectos culturais e sociais que envolvem aprender uma nova língua. Assim, ele destaca:

[...] Descobrimos que o domínio de uma LE não é um conhecimento a mais que se adquire e que se soma ao que já temos, como se fosse uma mercadoria acrescentada ao patrimônio. O que é estrangeiro e, portanto, estranho a nós, precisa penetrar na nossa intimidade, provocando um entranhamento que mexe na nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social. (LEFFA, 2016, p. 8).

Dessa forma, ao se comprometer com a aprendizagem de uma língua estrangeira, o aprendiz está se abrindo para uma nova cultura, uma forma de pensar e se expressar. Essa relação está além de aprender a gramática e vocabulário de uma língua, ela compreende diferentes valores, perspectivas e pontos de vista.

Esse processo que Leffa(2016) relata, afeta todas as áreas da vida do aluno. Começando pela estrutura psicomotora, já que influencia a capacidade de articular os novos sons, ritmos e entonações que fazem parte dessa nova língua. Afeta a dimensão afetiva na medida em que ocorre a conexão emocional com as expressões, palavras e formas de comunicação da língua que está sendo aprendida.

Esses movimentos modificam também a estrutura cognitiva, já que aprender uma nova língua exige o desenvolvimento de habilidades de memória, atenção e pensamento abstrato, a partir do que é possível pensar nas coisas que não são diretamente observáveis ou tangíveis, e então compreender conceitos e ideias que não estão relacionadas a objetos concretos.

Em outras palavras, é a capacidade de ir além do óbvio e lidar com informações complexas, usando a imaginação e o raciocínio lógico, visto que a mente irá se expandir e se adaptar para incorporar novas formas de compreensão e expressão.

Esse conjunto de ações também traz implicações sociais. Essa aprendizagem de uma segunda língua possibilita a conexão de pessoas com diferentes origens e culturas, amplia as redes sociais e leva a questionar e refletir sobre as próprias ideologias e valores, conforme se confrontar as diferentes perspectivas e culturas.

Assim, como afirma Euphrásio (2013, p.23)

A linguagem é um dos elos de uma corrente que governa, controla e conecta os indivíduos em grupos sociais. Através da linguagem, cada sujeito transmite a outros pensamentos, vontades, desejos e também valores, crenças, normas e organizações, os quais lhe são inculcados, no correr do tempo, pela sociedade em que se encontra inserido.(EUPHRÁSIO, 2013, p. 23).



Portanto, aquele que aprende uma língua adicional assoma a si uma nova forma de enxergar o mundo e as demais culturas e realidades, expande seus horizontes e a compreensão da complexidade humana

Há também a relação entre a L1 (língua materna) e a L2 (segunda língua), sobre a qual Stern (1970) nos diz que a presença da primeira língua no indivíduo que está aprendendo uma segunda língua é um fator que não pode e não deve ser ignorado no processo; isso, porque o aprendiz sempre procurará relações entre as duas línguas e se apoiará naquela que ele domina, ou seja, sua língua materna.

Um exemplo disso são os erros que ocorrem a partir dos falsos cognatos que são palavras com uma pronúncia e/ou escrita semelhante entre a L1 e a L2 que levam o aprendiz ao erro, já que o mesmo usa a L1 como apoio para adquirir a L2. Almeida Filho (1995) chama essa relação de zona de facilidade enganosa.

Dentro da área das línguas e seus métodos de ensino, existem as metodologias humanísticas que estão mais ligadas à Psicologia que à própria Linguística, essas metodologias também têm como objetivo disponibilizar um ambiente seguro e livre de ansiedade, que assim motivasse a confiança do aprendiz (WILLIAMS E BURDENS, 1997).

## **2.2 Emoções e afetividade na educação e na aprendizagem**

Maturana, trata sobre as ações humanas e a necessidade de interpretá-las através das emoções que as geram, visto que “se queremos entender as ações humanas não temos que observar o movimento ou o ato como uma operação particular, mas a emoção que o possibilita” (MATURANA, 2002,p. 92).

Esse pensamento pode ser levado para o interesse do aluno que dedica tempo e esforço para atingir o objetivo de aprender a língua nova. No entanto, quando há uma conexão emocional positiva com o objetivo de aprender outra língua, a motivação aumenta e o processo se torna mais gratificante.

As discussões sobre o papel das emoções não são recentes. Historicamente, esse estudo começou na Grécia com filósofos, sendo um deles

Platão que dividia o estudo do ser humano em duas partes, a racional e irracional, sendo as emoções parte do lado irracional, tido também como prejudicial e negativo..

O filósofo Descartes trabalhou a natureza das emoções e sua relação com a razão na obra “As Paixões da Alma” (DESCARTES, 1649). O mesmo considerava as emoções uma resposta do corpo a situações e estímulos, e não como ações produzidas pela parte racional do cérebro, e via a razão como superior, e essa sim produzida pela racionalidade e até mesmo capaz de controlar as emoções.

Descartes (1649) não deixava de ver a importância das emoções, por exemplo, ele via o medo como uma reação útil para a sobrevivência do ser humano, mas principalmente via as emoções como perigosas, já que em determinados contextos poderiam influenciar de forma negativa a razão e as tomadas de atitudes e decisões.

Assim, historicamente, as emoções estão em uma posição inferior, produzidas pela parte irracional do cérebro, tendo sua importância como secundária (SOLOMON, 2008). A relação entre afetividade e as emoções é tênue, pois a afetividade é como um conjunto de atividades emocionais e motivacionais que ocorrem durante as vivências humanas. A afetividade engloba as emoções, os sentimentos, os estados de ânimo e as disposições afetivas, e também pode ser influenciada pelas crenças, valores e demais experiências individuais, como diz Rosenberg (1998).

É possível encontrar muitos estudos sobre a afetividade no contexto de educação básica, relacionando-a ao desenvolvimento infantil, mas quando se trata de afetividade no contexto universitário, os artigos específicos que tratam das relações aluno/professor na graduação se tornam mais escassos.

De forma geral, o estudo da afetividade e emoção como fato empírico ainda é recente, conforme nos apontam Ferreira e Régner (2010):

[...] Como aponta Kirouac (1994), só a partir da década de 1970 temos o surgimento dos estudos empíricos que passam a incluir as variáveis mais subjetivas, como a afetividade, configurando um maior interesse científico nessa área. Sem, contudo, abrir espaço para inclusão da relação entre afetividade e cognição, mesmo que a demanda das queixas educacionais fossem insistentemente levantadas a partir do referencial afetivo: "não aprendem porque não tem apoio afetivo em casa", "os pais estão se separando e as notas revelam isto", "não conseguem prestar a atenção, estão tomados

pelos hormônios da *aborrecência*. (FERREIRA; REGNIER, 2010, p. 26).

Pode-se inferir, a partir da constatação acima, que talvez seja esse o fato de o tema ainda ser recente e, por isso, pouco debatido nas instituições e que desperte o interesse de pesquisadores a estudar esta relação afetiva educacional entre adultos, considerando que estes alunos já estão com seu desenvolvimento humano completo e, talvez, por isso, não fosse necessário dar atenção a fatores emocionais envolvidos no ambiente.

Para Goleman (1995), o desempenho escolar está diretamente ligado à motivação e ao interesse do aluno, em que muitas dessas emoções foram desenvolvidas previamente em ambientes fora da escola (GOLEMAN, 1995)

[...] o sucesso escolar não é previsível pela capacidade de ler ou coisa correlata, mas pelas medidas emocionais e sociais: ser autoconfiante, interessado, saber comportar-se, ser capaz de frear impulsos de mal comportamento, seguir orientações, relacionar-se bem com outras crianças. Quase todas que se saem mal não possuem nem um desses elementos emocionais. Para a criança ir à escola ela deve ter: confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrole, capacidade de relacionamento, capacidade de comunicação e cooperatividade. (GOLEMAN, 1995, p. 208).

Goleman (1995) também ressalta em sua *Teoria da Inteligência Emocional* que a mesma é estruturada em casa, ainda na infância, com os pais e familiares próximos, e que a atuação dos pais interfere diretamente na motivação para a aprendizagem dos filhos.

Referindo-se às emoções negativas, destacam-se a ansiedade e a apreensão de falar em público, possivelmente ligadas à timidez e à insegurança do aluno acerca de seus conhecimentos, como cita Morais (2021):

A apreensão comunicativa é um tipo de ansiedade de grande relevância para a aprendizagem de LE, pois refere-se a uma espécie de insegurança marcada pela ansiedade ou medo de ter de se comunicar com as pessoas em duplas, grupos ou em público. Assim, aprendizes que geralmente apresentam uma certa repulsa ao ter de falar em público, por exemplo, detêm uma dificuldade ainda maior no contexto de aprendizagem de línguas, uma vez que falar uma LE quando o aluno apresenta proficiência limitada ou em uma situação em que se está sendo constantemente monitorado não é uma tarefa fácil. ( p.32)

Sendo a universidade a continuação dos estudos escolares, não se pode deixar de lado a relação da aprendizagem com a afetividade e emoção, seja na relação aluno/professor quanto na relação aluno/objeto de estudo.

Mahoney (2008) corrobora com esta afirmação quando diz que:

[...] o motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. (p. 15).

Assim, até mesmo os alunos adultos precisam ter uma relação agradável com os professores e serem capazes de criar um laço afetivo com o objeto de estudo, sendo esta uma necessidade biológica.

### **2.3 Piaget, Wallon e Vygotsky e as relações entre emoções e educação**

Para Piaget, o desenvolvimento humano está dividido em quatro fases, sendo elas: 1ª - sensório motora (zero a dois anos); 2ª - pré-operatória (dois a sete anos); 3ª - operações concretas (sete a onze ou doze anos); e 4ª - operações formais (a partir dos onze ou doze anos). Todas essas fases são integrais na relação entre o afetivo e o cognitivo.

A principal fase de interesse dos pensamentos de Piaget para este estudo é a da segunda e terceira infância, que é o momento no qual a criança começa a frequentar o ambiente escolar e expande seu ciclo social, conhecendo novas pessoas para além dos familiares, de diferentes idades e vivências, com manias e gostos diferentes dos seus, uma rotina diferente da sua. Considerando as leis do Brasil, a idade escolar começa aos quatro anos, onde a criança já deve ser matriculada em creches ou pré-escolas, sendo essa a fase pré-operatória.

É neste momento que a criança precisa aprender a lidar com novas situações e sentimentos e desenvolver sua afetividade que antes estava concentrada nas relações do ambiente familiar; essa fase é de extrema importância para o desenvolvimento afetivo, como nos diz Piaget e Inhelder (1990):

[...] A afetividade, a princípio centrada nos complexos familiares, amplia sua escala à proporção da multiplicação das relações sociais, e os sentimentos morais [...] evoluem no sentido de um respeito mútuo e

de sua reciprocidade, cujos efeitos de descentração em nossa sociedade são mais profundos e duráveis. ( p. 109).

Já o filósofo e psicólogo Henri Wallon (2003) divide o desenvolvimento humano em cinco etapas, uma a mais que Piaget, sendo elas: 1ª. impulsivo-emocional (zero a um ano); 2ª. sensório-motora e projetiva (um a três anos); 3ª. personalismo (três a seis anos); 4ª. categorial (seis a onze anos); e 5ª. puberdade e adolescência (onze anos em diante).

Para Wallon(2003), a afetividade é um dos pontos centrais do desenvolvimento humano, juntamente com outras duas áreas, a motora e a cognitiva, sendo que as três juntas formam a vida psíquica.

Wallon (2007) também destaca que não há como compreender uma pessoa separando as áreas cognitiva, afetiva e motora:

[...] É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. ( p. 198).

Assim, é necessário entender os estágios da criança e tratá-la como é, ou seja, um ser humano que tem suas próprias interações, conflitos, alternâncias e particularidades revezando-se entre cognitividade e afetividade durante seu crescimento.

No desenvolvimento dos fatores pessoais, como personalidade, puberdade e adolescência, prevalecem os conjuntos afetivos; já nos fatores externos, como sensório-motor, projetivo e categorial, prevalecem os conjuntos cognitivos.

Portanto, as ideias de Wallon sobre a afetividade podem ajudar a compreender a importância contínua das emoções, das interações afetivas e da expressão emocional adequada na vida adulta. Valorizar e cultivar uma abordagem consciente das próprias emoções e das emoções dos outros pode contribuir para o bem-estar emocional, um maior engajamento nas atividades diárias, o que tem grande importância no aprendizado de uma LA, pois a língua deve ser usada diariamente e em um meio social, como destaca Marcuschi (2008, p. 240) ao descrever a língua como “um fenômeno cultural, histórico,

social e cognitivo que varia durante o tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto”.

As emoções para outros autores como Vygotsky (2010, p. 139) são “as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento” (p. 139), ou seja, as emoções podem influenciar no interesse ou na falta do mesmo, e isso pode afetar a aprendizagem do aluno.

Vygotsky ainda traz o conceito de *Perezhivanie* (Vygotsky, 1934) que trata da experiência emocional e subjetiva de uma pessoa diante de um determinado evento ou situação. Não há uma tradução para esse termo, mas se pode entendê-lo como a forma única e individual de experienciar algo.

Assim, *Perezhivanie* (Vygotsky, 1934) descreve a maneira como uma pessoa experimenta, interpreta e dá significado a eventos ou situações em sua vida, envolvendo interação complexa entre os aspectos cognitivos, emocionais e contextuais da experiência.

*Perezhivanie* (VYGOTSKY, 1934) não é apenas uma resposta imediata ou automática a um estímulo externo, mas uma atividade mental mais elaborada que está ligada ao contexto social e cultural em que ocorre, remodelando-se conforme a pessoa adquire novas habilidades, conhecimentos e experiências.

Em outras palavras, é uma forma de compreender o significado que o indivíduo atribui às suas experiências que podem ser influenciadas pelas interações com outras pessoas, pelas normas culturais e pelas próprias vivências anteriores. O psicólogo também falava da capacidade de autodirecionar o comportamento, de estabelecer metas, planejar e regular a própria atividade.

Vygotsky(1934) considerava a motivação e a autorregulação como aspectos cruciais do desenvolvimento humano, pois são responsáveis por direcionar e manter a atenção, o esforço e a perseverança necessários para a aprendizagem e o desenvolvimento bem-sucedidos, assim, nossos pensamentos são influenciados e impulsionados por nossos desejos, necessidades, interesses e emoções.

Dessa forma, a motivação desempenha um papel fundamental na geração de pensamentos, como afirma Vygotsky (2008)

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. ( p. 187):

Portanto, pode-se ressaltar a interconexão entre os aspectos afetivos, motivacionais e cognitivos do pensamento humano, enfatizando que uma compreensão completa do pensamento requer uma consideração cuidadosa da base afetivo-volitiva que o sustenta.

La Taille *et al.*(1992) complementa que a afetividade está ligada ao interesse e é como uma energia que propulsiona as ações, já que:

[...] A afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações, e a Razão está a seu serviço. ( p. 65).

Mediante todas estas considerações, é possível interpretar que o aluno que desenvolver uma afetividade relacionada ao objeto de estudo terá mais energia e interesse para estudá-lo e estar em contato com ele, criando mais situações que despertem a motivação do mesmo a continuar se aprofundando na área.

No caso de uma língua adicional, o aluno pode conhecê-la através de diversos modos, como músicas, séries, leituras, viagens, redes sociais e até mesmo por um painel com o nome de algum estabelecimento na rua o qual pode despertar interesse e curiosidade na pessoa que o lê e quer entender o que diz ali e qual o sentido.

Concluindo, a partir dos autores estudados e de suas pesquisas, destaca-se a importância da afetividade no despertar do interesse do aluno em estudar algo, e da emoção para que o aluno lembre do que aprendeu, como cita Vygotsky (2003, p. 121), “demonstrando que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente”.

#### **2.4 A Hipótese do Filtro Afetivo de Krashen**

Além dos textos utilizados até o presente momento na revisão de literatura, destaca-se ainda a Teoria de Aquisição de Segunda Língua do linguista Krashen(1985), sendo que,entre seus estudos e constatações, ele levanta a Hipótese do Filtro Afetivo.

Esta hipótese baseia-se em um bloqueio mental que impossibilita que o aluno faça pleno uso do *input* (KRASHEN, 1985) no aprendizado de uma língua, gerando, a partir daí, dois caminhos: em um há o *filtro afetivo alto* e, em outro, o *filtro afetivo baixo*.

Desse modo, quando o aluno está com o que chamamos de *filtro afetivo alto*, tende a ter pontos que o distanciam do objeto de estudo, seja por falta de interesse particular no conteúdo na aula, seja por diferenças com o professores, ou até mesmo problemas pessoais que o estejam afligindo.

Chamamos de *filtro afetivo baixo* quando o aluno está aberto cognitivamente e emocionalmente para a aula, assim possibilitando, inconscientemente, os *inputs* preparados pelo professor para a assimilação do conteúdo das aulas.

Contudo, não significa que o aluno X sempre terá o filtro afetivo alto e que o aluno Y sempre terá o mesmo baixo, as hipóteses são variáveis, a relação com os colegas, professores, ou até mesmo a falta de atenção do aluno por inúmeros motivos podem afetar o seu filtro afetivo.

A hipótese do *input* de Krashen (1985) faz parte da aquisição da língua, que ocorre de forma inconsciente, e trata de o aprendiz ser exposto a diversos elementos da língua que estão acima do seu atual conhecimento, seja por um diálogo em que escuta uma gíria ou um filme com o qual entra em contato com diversas palavras e estruturas que pode ainda não conhecer. Assim, Krashen (1985, p. 2) diz que “a hipótese do *input* afirma que primeiro se adquire o



significado, e, como resultado, se adquire a estrutura. O indivíduo que está adquirindo uma língua não está preocupado com a forma, mas com o uso". Neste caso, a aquisição vem antes da aprendizagem, mas não significa que deva ou que seja sempre nessa ordem ou que essa seja a forma mais efetiva.

O autor também destaca que nem todo *input* vai ser benéfico se não estiver no nível de capacidade para aquele aluno, pois o aluno conhecerá a estrutura, mas não saberá usá-la. Portanto:

[...] o aluno só adquirirá o que estiver no ponto certo de seu desenvolvimento maturacional, não importando a frequência com que ele é exposto, e nem o grau de dificuldade envolvido. Assim, as estruturas que estejam além de seu desenvolvimento serão apenas memorizadas, sem contudo, serem integradas, o que significa uma não capacidade desse aluno de usá-las efetivamente. (KRASHEN, 1987).

Se estabelece um filtro afetivo alto quando o aluno, por alguma razão, não se sente confortável na sala de aula ou no ambiente de estudo, com o professor, com o tema da aula, visto que há algo no ambiente ou no seu próprio inconsciente que pode ser insegurança ao cometer erros frente aos colegas, resultando no medo da correção e do reforço de forma negativa (SKINNER 1957, p. 81) que o desestabiliza, havendo interferência no seu aprendizado.

O *filtro afetivo alto* também impede diretamente que o aluno faça o uso necessário do *input* recebido para a aquisição, pois ainda que o aluno entenda o conteúdo que está sendo trabalhado, o filtro afetivo alto impedirá que os elementos necessários para completar a aprendizagem cheguem a parte cerebral responsável pela aquisição (KRASHEN, 1987).

O *filtro afetivo baixo*, em geral, ocorre quando o aluno tem uma relação estável em sala de aula, conseguindo participar das atividades e dinâmicas com êxito e, assim, recebe todos os *inputs* necessários para a ampliação do seu conhecimento, como Krashen (1985 apud FIGUEIREDO, 1995 p. 52) ressalta:

[...] Indivíduos com atitudes positivas em relação à L2 terão mais facilidades de adquiri-la, pois apresentarão um filtro afetivo mais baixo e, conseqüentemente, tenderão a buscar uma maior quantidade de input compreensível (p. 52).

Sendo assim, uma relação de interesse com a língua alvo é capaz de ser benéfica, pois o aluno buscará aprender voluntariamente, terá mais motivação para estudar e se expor a *inputs*.

Para finalizar, importante destacar que alguns autores fazem duras críticas a Krashen e sua Hipótese de Filtro Afetivo, como Jonhson (2004) que reclama a falta de consideração à vida pessoal do aluno e seus possíveis problemas os quais podem afetar sua atenção na sala de aula, já que não é possível que o aluno ignore suas inquietações quando entra em atividade de ensino/aprendizagem.

No entanto, apesar dessas críticas, a Hipótese do Filtro Afetivo contempla muitas situações de ensino e aprendizagem nas aulas de Línguas Adicionais que, se bem entendida e utilizada por professores e alunos, pode viabilizar uma aprendizagem mais eficaz e ensino mais humanizado mesmo para adultos.

### 3. REVISÃO DE LITERATURA: A PRESENÇA DE AFETIVIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL

Para dar início à realização deste trabalho de conclusão de curso, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura, com fins de realizar uma investigação objetiva e obter resultados sintetizados dos principais estudos e pesquisas disponíveis no *Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes* e a *Scientific Electronic Library Online - SciELO brasileira* na temática do estudo investigativo.

As revisões sistemáticas são ferramentas importantes para a síntese criteriosa da evidência científica em um trabalho de pesquisa. Elas ajudam a reunir evidências de pesquisa para guiar a prática clínica de forma metódica, explícita e passível de reprodução.

Além disso, as revisões sistemáticas permitem identificar quais métodos de pesquisa foram utilizados em uma área, nortear o desenvolvimento de projetos e indicar novos rumos para futuras investigações. Dessa forma, elas são essenciais para garantir que as conclusões do trabalho científico sejam baseadas em evidências sólidas e confiáveis (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

De acordo com Meerpohl (2012), às revisões sistemáticas devem conter critérios que levem a pesquisa a ser abrangente e não tendenciosa na sua preparação. Assim, os critérios adotados devem ser transparentes para que outros pesquisadores tenham a possibilidade de repetir o procedimento. Meerpohl (2012) ainda defende que, revisões sistemáticas, quando bem preparadas, podem ser consideradas o melhor nível de evidência para tomadas de decisão.

Baseado nos autores Costa e Zoltowski (2014), podemos pressupor a execução de oito passos para a realização de uma revisão sistemática de literatura. São eles:

1. uma questão a ser pesquisada;
2. seleção da fonte de dados;
3. palavras-chave (descritores);
4. busca e armazenamento de dados;
5. seleção, critérios de inclusão e exclusão das publicações;
6. extração dos dados;

7. avaliação das publicações;
8. síntese e interpretação dos resultados.

Como questão norteadora, este procedimento visa responder: “O que há de conhecimento disponível sobre a Afetividade no Ensino de Línguas?”, e para isso, as fontes de dados escolhidas foram o *Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes* e a *Scientific Electronic Library Online - SciELO brasileira*. A escolha se deve à grande oferta de trabalhos destes dois repositórios, além de serem disponíveis ao público geral gratuitamente.

Os descritores e *operadores booleanos* escolhidos foram “Ensino de Línguas” AND “Afetividade” AND “Ensino Superior”. Este último para trazer os resultados mais próximos possíveis do contexto estudado e pretendido.

Com isso, foram encontrados 47 resultados no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* e 0 na *SciELO*. Ainda assim, houve a tentativa de mudar os descritores na *SciELO* para que algum resultado fosse gerado, o que ocasionou em resultados não pretendidos. Por isso, manteve-se a pesquisa original..

Depois, foram aplicados alguns critérios de exclusão, a fim de refinar os resultados. Por exemplo, foram considerados inicialmente apenas trabalhos posteriores a 2013, visto que trabalhos anteriores à plataforma *Sucupira*<sup>1</sup> não estão disponíveis na íntegra, portanto são inacessíveis. Além disso, o recorte temporal oferece caráter atual à pesquisa.

A partir destes critérios, restaram 13 trabalhos encontrados. Visto que um deles não estava público, por opção da autora, trabalhamos com um total de 12, partindo para a leitura dos resumos, e a exclusão manual daqueles trabalhos que não correspondem aos objetivos do presente trabalho de conclusão de curso, ficando assim com cinco dissertações a ser analisadas e discutidas.

O quadro a seguir apresenta os trabalhos analisados na íntegra:

---

<sup>1</sup> A plataforma Sucupira é um sistema online desenvolvido pela CAPES no Brasil. Ela serve como um canal de comunicação entre instituições de ensino superior e o governo, além de fornecer dados estatísticos sobre a produção científica no país.

Quadro 1 - Quadro de Revisão Sistemática de Literatura

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	INSTITUIÇÃO	Pgs.	TIPO
REPRESENTAÇÕES DO TUTOR SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA	KARLA NAZARETH DA SILVA EUPHRÁSIO	2013	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	80	DISSERTAÇÃO
LITERATURA E CONSTRUÇÃO DE VALORES NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR DE ENSINO A PARTIR DA TEMÁTICA AMOROSA	RODOLFO MEISSNER ROLANDO	2015	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	103	DISSERTAÇÃO
A AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: ANSIEDADE, CRENÇAS E AÇÕES DE UMA ALUNA DE UM CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL	KAROLINA DA CONCEIÇÃO MORAIS	2021	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	175	DISSERTAÇÃO
AÇÕES AFETIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NO CONTEXTO DO	MAYARA WANNESCHKA NEVES FERREIRA SANTOS	2018	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	2018	DISSERTAÇÃO

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL					
MOTIVAÇÃO, AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM UM PROCESSO GAMIFICADO NO ENSINO FUNDAMENTAL	RAFAELA DE SOUZA ALVES	2017	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	193	DISSERTAÇÃO

Fonte: Autora (2023)

A partir da leitura das dissertações acima, é possível fazer a análise e interpretação descritiva dos dados e começar a entender o que se trata sobre a afetividade na educação e se a mesma é vista de forma semelhante na educação básica e superior.

#### 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: O QUE AS PESQUISAS INDICAM?

Embora o objetivo inicial tenha sido buscar por trabalhos que abordassem a afetividade no ensino de línguas no Ensino Superior, os resultados que representam este grau de ensino foi muito baixo. A maioria dos trabalhos encontrados são voltados para Ensino Fundamental e Médio. Ainda assim, muitos conceitos e autores se mostram relevantes para a aplicação em trabalhos que abordem o nível superior.

Foi possível observar, também, uma falta de trabalhos mais aprofundados sobre o assunto nas bases pesquisadas, representada pela ausência de teses nos resultados encontrados. Foram 12 dissertações e nenhuma tese nos trabalhos considerados antes da exclusão manual.

Percebe-se ainda que metade dos trabalhos anteriores à exclusão manual, portanto 6 dos 12, eram dissertações oriundas da Universidade de Taubaté. Um dos trabalhos destaca fazer parte do Projeto Cognição e Afetividade sob a coordenação da professora Elisabeth Ramos da Silva.

A dissertação de Karla Nazareth da Silva Euphrásio, com o título de 'Representações do Tutor Sob a Ótica dos Alunos da Graduação a Distância', traz as teorias de Vygotsky (1993, 1998, 2010, 2012), Moscovici (2011) Oliveira (1997), Sardinha (2007) falando sobre a afetividade e vida social.

O trabalho é dividido em três capítulos, no primeiro a autora trata sobre o modelo de Ensino a Distância, no segundo trata sobre a afetividade e as teorias que a autora usou como embasamento, e o terceiro destaca a pesquisa e suas conclusões. A dissertação faz parte do "Projeto Cognição e Afetividade" sob a coordenação da professora Elisabeth Ramos da Silva.

Dos resultados da revisão, este foi o único acessível que se refere ao ensino superior. O texto fala sobre a importância do tutor no modelo de Educação a Distância e a sua relação afetiva com os alunos. Quando a autora menciona o tutor, ela se refere ao professor que faz a intermediação entre os alunos, o professor titular da disciplina e o material da aula.

A autora trabalha a afetividade e a cognição principalmente a partir dos estudos de Vygotsky, e define o tutor pelos conceitos de Sardinha (2007) de Construtor e Jardineiro, sendo que na primeira metáfora o professor fornece os materiais para os alunos construírem seus conhecimentos e, na segunda, o professor cuida de seus alunos individualmente e atende suas carências, assim como um jardineiro faz com suas flores e plantas.

O autor Rodolfo Meissner Rolando(2015), aborda em seu texto intitulado 'Literatura e Construção de Valores no Ensino Médio: uma Proposta Transdisciplinar de Ensino a partir da Temática Amorosa' a Educação Emocional e construção de valores como necessários para uma educação contemporânea, pois o mesmo vê no Ensino de Literatura uma forma de humanização dos alunos, o que possibilita reflexões e discussões.

O Rolando (2015) também entende a presença do amor e romance na vida dos adolescentes e escolhe a temática amorosa para a escolha dos títulos a serem lidos pela turma, buscando, assim, despertar o engajamento e afetividade dos alunos com o objetivo de estudo. O autor traz ainda Oliveira e Rego (2003) Vygotsky (1934), Piaget(1994) e Cosson (2014) para o embasamento de seu estudo.

A literatura usada por Rolando (2015) é em língua portuguesa, nesse caso a língua materna dos alunos, que são do ensino básico, apesar de não estar dentro de dois dos objetivos principais da *string* da revisão, a dissertação foi escolhida por trabalhar a afetividade e engajamento dos alunos com tanta atenção, já que leva em consideração o gosto particular dos alunos e suas inclinações de acordo com suas idades, neste caso o amor romântico presente no livro escolhido para a leitura da turma.

O texto de Karolina da Conceição Morais, que tem como título 'A Afetividade e a Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira: ansiedade, crenças e ações de uma aluna de um Centro Interescolar de Línguas Público do Distrito Federal', tem como objetivo entender quais as situações que geram momentos de ansiedade na aluna em questão, assim como conhecer suas crenças com relação à língua alvo e suas ações, entendendo onde esses três fatores se encontram e o que eles causam na aprendizagem da aluna.



Morais (2021) traz para seu embasamento autores como Maturana (2002), Wallon (1968), Gardner e MacIntyre (1989; 1993), Horwitz E. K., Horwitz M. B. e Cope (1986). A autora usa como instrumento de pesquisa a escrita de um diário por parte da aluna e, por fim, entende que as ansiedades e crenças da aluna estão imbricadas e se influenciam, conseqüentemente, resultando nas ações da aluna com relação à aprendizagem de inglês.

Essa dissertação se aproxima na revisão de literatura deste TCC, pois fala sobre o ensino e aprendizagem de Línguas Adicionais, afetividade e ansiedade presentes nesse processo.

A aluna que participou da pesquisa conta quais metodologias mais a deixavam ansiosa e o que ela fazia para resolver essas situações, as medidas não eram necessariamente exitosas com relação a seu aprendizado. Por exemplo, a menina não se sentia confortável ao apresentar trabalhos na LA, então quando na aula havia alguma apresentação, ela optava por não ir na aula ou, quando em grupos, se mantinha calada enquanto os colegas falavam.

A menina indica que fazia muito esforço para entender as aulas quando o professor falava todo o tempo em inglês, também tinha um certo receio com as correções, mesmo que acreditasse no *feedback* corretivo como uma boa forma de perceber seus erros, ainda assim, evitava falar em inglês para não ser corrigida. Esses fatores fizeram com que ela acreditasse que seu nível estava abaixo do esperado comparando-se aos colegas e, para tentar resolver isso, se matriculou em um curso livre de inglês para revisar os conteúdos que já havia estudado.

Para finalizar, Moraes(2021) contribui trazendo a seguinte reflexão: “[...] salientamos a importância em estudar tanto a afetividade quanto às crenças da aluna, pois são variáveis determinantes no processo de aprender uma língua estrangeira.” ( p.135). Comparando sua reflexão com seu estudo, parece claro que por mais que a aluna acreditasse na correção, evitava os espaços nos quais poderia ser corrigida em decorrência de sua ansiedade.

Sob autoria de Mayara Wanneschka Neves Ferreira Santos, a dissertação "Ações Afetivas no Ensino-Aprendizagem de Língua Espanhola no Contexto do Ensino Remoto Emergencial na Rede Pública do Distrito Federal", na qual a autora se dedica a investigar as ações afetivas em aulas de Espanhol como língua Estrangeira no ensino remoto, primeiramente busca entender como se dá a afetividade em sala de aula e, posteriormente, analisa as ações do professor e dos alunos, buscando investigar como essas práticas e comportamentos influenciam na aprendizagem.

A autora traz nomes como Krashen (1978, 1982), Vygotsky (1978, 2008), Schumann (1978, 1997, 1999), e Ausubel (1980), sendo a pesquisa feita com dois professores de Espanhol e seus alunos, em aulas pelo Google Sala de Aula.

A autora faz análises sobre as teorias de Krashen (1978), Schumann (1978, 1997, 1999) e Vygotsky (1896-1834) e seus estudos sobre "Aprendizagem de Segunda Língua e Afetividade". São destacados os tópicos referentes à ansiedade e à motivação dos alunos, o ambiente seguro em sala de aula, e o ensino colaborativo e comunicativo.

Esses tópicos podem ser analisados no decorrer de uma aula de LE para que não interfiram de forma negativa no aprendizado dos alunos, pois, segundo Santos (2021, p.30): "outra implicação que envolve a sala de aula é em relação às situações ocorridas durante a aula que denunciam os estados emocionais de professores e alunos inseridos neste ambiente, que podem variar de uma aula para a outra". Estas situações, caso não sejam consideradas de forma efetiva, podem vir a transformar o ambiente da sala de aula em um espaço que desenvolve a insegurança dos aprendizes.

Por último, a Santos (2021) autora trata das conclusões a que chegou após as análises, quando percebeu que a forma como os professores agem com os alunos influencia no aprendizado, seja uma forma afetuosa como preparam o ambiente para que o aluno pratique a conversação na LE, ou na atenção que dedicam ao preparar a aula, principalmente quando são direcionada aos interesses da turma, assim como o interesse que demonstram pela aprendizagem dos alunos, e até mesmo pela atenção dedicada aos estudantes pela parte dos professores, que é observada de forma positiva pelos aprendizes.

Nesta dissertação, intitulada "Motivação, Afetividade e Aprendizagem de Inglês em um Processo Gamificado no Ensino Fundamental", a autora Rafaela de Souza Alves (2015), traz a gamificação como saída para o desinteresse e desmotivação de alunos na aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira em uma escola pública, relacionando a gamificação com o engajamento e motivação dos alunos, chegando, assim, na afetividade, emoções e sentimentos. Os autores mais citados nesse trabalho foram Vygotsky (1988), (RYAN; DECI, 2000), Leite (2006) e Krashen (1981) .

A Alves (2015) defende a presença da motivação na aprendizagem de LE e vê a motivação como fundamental, pois essa aumenta a possibilidade de aprendizagem do aluno. Nas palavras de Alves (2015): “Compreender como funciona a motivação é determinante para o planejamento de aulas com alguma chance de realmente melhorar o processo de aprendizagem.” (p. 57)”.

Assim, ao usar a gamificação, o professor pode trabalhar a motivação extrínseca e intrínseca conforme KAPP (2012 *apud* ALVES, 2015, p.59), visto que o primeiro termo se refere a acontecimentos externos que podem influenciar a motivação do aluno e, a segunda, se refere a motivações particulares do aprendiz, como realizações futuras ou o próprio interesse em aprender uma LE.

Posto isto, o aluno está motivado a “ganhar o jogo” e, para conseguir isso, ele precisa entender o conteúdo da aula, a autora destaca também que o professor precisa analisar se o aluno está aprendendo de forma vantajosa ou apenas o mínimo para tentar ganhar as recompensas.

As dissertações aqui analisadas demonstram que o estudo sobre a afetividade ainda está mais vinculado ao ensino básico, a crianças, adolescentes e jovens. Isso pode revelar a tendência de continuar acreditando que os alunos adultos podem ser menos afetivos, que ainda existe a idéia de “RazãoXEmoção”, que é tão antiga e errônea, e não que as duas estão interligadas no cérebro humano, principalmente pelo fato que das 13 dissertações encontradas inicialmente na revisão, das que se referiam ao Ensino Básico, nenhuma era sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dadas as informações reunidas, a afetividade desempenha um papel primordial na motivação para aprender. As emoções positivas, como o interesse e a curiosidade, podem aumentar a motivação intrínseca e a disposição para se engajar em atividades de aprendizagem.

Por outro lado, emoções negativas, como ansiedade, medo e frustração, podem interferir no processo de aprendizagem, diminuindo a motivação e dificultando a absorção e a retenção de novas informações.

Sendo o objetivo desta pesquisa analisar o que tem sido dito e estudado sobre a afetividade no ensino de Línguas Adicionais no contexto do Ensino Superior, é possível ver que dentro da revisão sistemática de literatura, ainda que dirigida a buscar trabalhos referentes à afetividade no ensino de línguas no ensino superior, apenas uma dissertação foi encontrada e, mesmo assim, não abrangia estes três fatores, já que se referia à afetividade no ensino superior, mas não tratava sobre o ensino de línguas. Os demais trabalhos se referiam à afetividade no ensino de línguas no ensino básico, como ensino fundamental e ensino médio.

Visto também que muitos autores como Krashen (1985), falam sobre motivação e afetividade na aprendizagem de Línguas Adicionais, foi analisado aqui a falta de trabalhos aprofundados sobre a afetividade no ensino superior, a partir de uma maior quantidade de dissertações como esse tema específico e a lacuna de teses com esse tema.

Por fim, com o conhecimento aqui relatado sobre a influência das emoções e afetividade na aprendizagem de forma positiva ou negativa, resta ao professor se atentar que não é porque a criança cresceu que a pessoa deixou de ser afetiva. Adultos também são seres além de racionais, afetivos, e podem e devem usar a afetividade para aprender. A sala de aula precisa ser um espaço seguro e estável onde o aluno independente da idade saiba que irá seguir o ciclo de tentar, errar e repetir a tentativa quantas vezes forem necessárias até alcançar o êxito.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 9-21.

ALVES, R. de S. Motivação, afetividade e aprendizagem de inglês em um processo gamificado no ensino fundamental. 2017. 193f. 2017. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm) Acesso em: 14 jun 2023.

COSTA, Keyla Soares da; SOUZA, Keila Melo de. O Aspecto Sócio-Afetivo no Processo Ensino-Aprendizagem na Visão de Piaget, Vygotsky e Wallon. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/234717418/o-Aspecto-Socio-Afetivo-No-Processo-Ensino-Aprendizagem-Na-Visao-de-Piaget-Vygotsky-e-Wallon#> . Acesso em: 19 jan. 2023.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. **Manual de produção científica**, v. 1, p. 55-70, 2014

EUPHRÁSIO, Karla Nazareth da Silva. Representações do tutor sob a ótica dos alunos da Graduação a Distância. 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=88581](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=88581) . Acesso em: 09 jun 2023.

FERREIRA A.L, ACIOLY-RÉGNIER N.M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educ rev [Internet]*, V. 36, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GygcRr3BDF98GL/?lang=pt#> . Acesso em: 22 jan. 2023.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua. In: Revista Signótica 7, Goiânia: Ed.da UFG, Jan – Dez, 1995.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva LTDA, 1995.

JOHNSON, M. *A philosophy of second language acquisition*. New York: Yale University Press, 2004.

KAPP, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer, 2012.

KIROUAC, G. Les émotions. In: RICHELE, M. et al. *Traité de Psychologie Experimentale*. Paris: PUF, 1994.

KRASHEN, Stephen. *The Input Hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

KRASHEN, S. *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1983.

KRASHEN, Stephen. *The Input Hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. PrenticeHall International, 1987.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta K. de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 21. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LEFFA, Vilson J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação*, v. 20, p. 11-30, 2005. ISSN 1414-6975.

MEERPOHL, Joerg J. et al. Scientific value of systematic reviews: survey of editors of core clinical journals. **PLoS One**, v. 7, n. 5, p. e35732, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MENEZES, Vera. *Modelo monitor, hipótese do input ou da compreensão*. 2011.

MORAIS, Karolina da Conceição. A afetividade e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira: ansiedade, crenças e ações de uma aluna de um Centro Interescolar de Línguas público do Distrito Federal. 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42230> Acesso em: 09 jun 2023.

PIAGET; INHELDER, B. *A Psicologia da Criança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ROSENBERG, E. L. Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, v. 2, n. 3, p. 247-270. 1998.

SALTINI, C. J. P. *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro: DP & A, 1999

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, p. 83-89, 2007.

SARDINHA, T. *Metáfora*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 10-81.

SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SOLOMON, R. C. The philosophy of Emotions. In: LEWIS, M.; HAVILAND-JONES, J. M.; BARRETT, L.F. (org.). *Handbook of Emotions*. 3 rd ed. New York: The Guilford Press, 2008. p. 3-16.

STERN, H. H. *Perspectives on 2nd languages teaching*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1970.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, LS O problema do meio ambiente. Valsiner & R. Van der Veer. **O leitor de Vygotsky**, p. 347-384, 1934.

VALSINER, J. The Vygotsky Reader. Leningrad: Izdanic Instituta, 1935. p. 58-78. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm> Acesso em: 09 jun. 2023.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. *Ciclo da Aprendizagem*. *Revista Escola*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2003.

WILKINS, D. *Second language learning and teaching*. London: Edward Arnolds, 1976.

WILLIAM, M.; BURDEN, R. L. Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.