

# O POTENCIAL DE DESENVOLVIMENTO DOS APRENDENTES: ASPETOS SOCIAIS E AFETIVOS DA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

THE DEVELOPMENT POTENTIAL OF LEARNERS: SOCIAL AND  
AFFECTIVE ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING **EN**

EL POTENCIAL DE DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES: ASPECTOS  
SOCIALES Y AFECTIVOS DEL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA  
EXTRANJERA **ES**

### **RITA ARALA CHAVES**

Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, Instituto Politécnico da Guarda.

✉ [ritarala@ipg.pt](mailto:ritarala@ipg.pt)



Chaves, R. (2022). O potencial de desenvolvimento dos aprendentes: aspetos sociais e afetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira . *Egitania Scientia*, II Edição Especial: Educação, pp.123-136.

**Submitted:** 1st February 2022

**Accepted:** 7th March 2023

## RESUMO

Neste artigo partilhamos a nossa visão de que o ensino das línguas estrangeiras deverá ter como objetivo contribuir para incrementar o potencial de desenvolvimento dos aprendentes de uma forma holística, nomeadamente no que respeita à interação social, indo assim mais além do que a simples promoção das competências linguísticas e comunicativas. Tal implica não descuidar os aspetos sociais e afetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como contribuir para a progressiva autonomização do aprendente.

Consequentemente, iremos demonstrar, na senda do que Araújo e Sá (2013) defende, que a aquisição e desenvolvimento da linguagem não deverão ser desassociados das práticas sociais que comumente os acompanham. Assim, o desenvolvimento de competências em sala de aula terá a beneficiar com contextos que promovam a interação social, pelo que com este artigo pretendemos revelar alguns dos aspetos que se evidenciaram no decorrer de uma investigação centrada nos aprendentes, a qual permitiu conhecer melhor de que forma se processa a aprendizagem na aula de língua estrangeira, no que respeita à vertente da interação social e afetiva.

*Palavras-chave:* aprendizagem; língua estrangeira; interação social e afetiva.

## ABSTRACT

In this article, we address foreign language teaching, namely that it should have a broader objective than simply promoting linguistic and communicative skills, its purpose also being to enhance the potential for learners' development in a holistic way, particularly regarding social interaction. This implies not neglecting the social and affective aspects of foreign language learning, as well as contributing to the learner's progressive empowerment.

Consequently, we will demonstrate, in line with what Araújo and Sá (2013) argues, that language acquisition and development should not be dissociated from the social practices that commonly accompany them. Thus, the development of skills in the classroom will benefit from contexts that promote social interaction, so with this article we intend to reveal some of the aspects that were highlighted during an investigation centred on learners, which allowed us to better understand the learning processes in the foreign language class, regarding the social and affective interaction aspects.

*Keywords:* learning; foreign language; social and affective interaction.

## RESUMEN

La enseñanza de idiomas debería tener un objetivo más amplio que simplemente promover las habilidades lingüísticas y comunicativas, y su propósito es también contribuir a incrementar el potencial de desarrollo de los estudiantes de una manera holística, particularmente en lo que respecta a la interacción social. Esto implica no descuidar los aspectos sociales y afectivos del aprendizaje de una lengua extranjera, así como contribuir al empoderamiento progresivo del alumno.

En consecuencia, demostraremos, en línea con lo que argumenta Araújo y Sá (2013), que la adquisición y el desarrollo del lenguaje están íntimamente relacionados con las prácticas sociales o con los contextos de acción y significado en los que ocurren estas prácticas y donde los interlocutores, con sus identidades, repertorios y competencias, tienen un papel fundamental. Por ello, pretendemos desvelar algunos de los aspectos que surgieron durante una investigación centrada en los aprendices, que nos permitió conocer un poco mejor cómo se produce el aprendizaje en una clase de lengua extranjera, en lo que respecta al aspecto de la interacción social y afectiva.

*Palabras clave:* aprendizaje; lengua extranjera; interacción afectiva y social.

# INTRODUÇÃO

Os aspetos sociais e afetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira constituem o foco principal deste artigo, tendo este como pano de fundo uma realidade cada vez mais observada de forma empírica, a qual se passará a descrever sucintamente. Assim, os alunos de Inglês como língua estrangeira podem decidir aprender e falar inglês devido a interesses pessoais, necessidades sociais, objetivos profissionais ou requisitos académicos, sentindo, todavia, muitos destes aprendentes que estão a falhar, não importando o quanto os professores tentem ajudá-los a ter sucesso ao longo do seu percurso. Efetivamente, é cada vez mais recorrente a chegada de alunos ao Ensino Superior que revelam uma inaptidão na construção colaborativa da interação verbal didática, apesar de já terem frequentado por vezes mais de 10 anos letivos de aulas de Inglês. Procurar descortinar porque tal acontece constituiu a força motriz da investigação que descreveremos neste artigo.

De acordo com vários autores, esta linha de investigação continua a ser extremamente relevante, já que tem sido descurada a vários níveis, não existindo ainda neste campo um corpo teórico com sustentação empírica suficientemente sólido: "Despite its need for valid measurement instruments to serve the increasing interest in researching second language emotions, the language classroom is a domain that has been largely overlooked" (Davari et al., 2020, p. 78).

Consequentemente, começaremos por apresentar uma breve revisão bibliográfica sobre o tema em estudo, mais concretamente no que respeita à interação verbal na sala de aula na sua vertente colaborativa, afetiva e social, de forma a resumir o estado da arte. Este constituirá a fundamentação teórica da investigação, no qual iremos demonstrar, na senda do que Araújo e Sá (2013) defende, que a aquisição e desenvolvimento da linguagem "estão intimamente relacionados com as práticas sociais ou com os contextos de ação e de significação em que essas práticas ocorrem e onde os interlocutores, nas suas identidades, repertórios e competências, têm um papel fundamental" (p. 92). De seguida passaremos para a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados no decorrer da parte empírica da nossa investigação. Na secção seguinte, dedicada aos resultados da investigação, pretendemos revelar alguns dos aspetos que se evidenciaram no decorrer de uma investigação centrada nos aprendentes, a qual permitiu conhecer melhor de que forma se processa a aprendizagem na aula de língua estrangeira, no que respeita à vertente da interação social e afetiva, procurando assim responder aos objetivos estabelecidos no início do estudo. As considerações finais serão o corolário do nosso artigo, nas quais realizaremos uma breve síntese da investigação, com destaque para os principais resultados e aplicações do estudo realizado.

# FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora a emoção tenha sido considerada há muito tempo na linguística funcional e antropológica, o afeto e a emoção receberam relativamente pouca atenção na literatura de aprendizagem de uma língua estrangeira (cf. Garrett and Young, 2009). É nossa convicção, na senda do que Dewaele (2011, p.24) defende, que "emotion is at the basis of any learning or absence of learning". Uma das formas que a investigação tem para aceder aos reportórios afetivos dos falantes de línguas estrangeiras e assim poder potenciar o seu desenvolvimento é através da análise da interação. Neste contexto impõe-se a pergunta – De que interação estamos a falar neste contexto?

Rodrigues & Braga (2014) respondem a esta pergunta afirmando que, numa perspetiva etnometodológica, a interação está organizada de forma hierárquica, assumindo a forma de níveis estruturados, como podemos visualizar na figura seguinte:

FIGURA 1 – NÍVEIS ESTRUTURADOS DA INTERAÇÃO

FONTE: RODRIGUES & BRAGA, 2014



Assim sendo, qualquer ato de linguagem está ancorado numa intervenção, sendo antecipada uma permuta, a qual poderá ser recíproca e repetida, passando a ser sequencial. A circunscrição das fronteiras da interação é deveras árdua, estando repleta de problemas, já que, como asseveram Rodrigues e Braga (2014), não subsiste um critério irrefutável para essa delimitação que possa ser aplicado em todas as situações:

Embora possamos considerar como critérios para a sua delimitação a unidade de lugar e de tempo em que os participantes se encontram e falam entre si, a manutenção da interação entre as mesmas pessoas, a manutenção do mesmo objeto temático, em muitos casos nenhum destes critérios pode ser aplicado com rigor. Não é raro assistirmos à introdução de vários tópicos ao longo de uma mesma interação. (Rodrigues & Braga, 2014, p. 12)

Na nossa investigação, cientes de que a circunscrição das fronteiras destes episódios interativos é complexa e falível, procurámos efetuar uma seleção de episódios significativos, sendo estes entendidos como “cenas de um palco socioafetivo em que se vislumbra, num efeito de lupa, a mobilização dos repertórios socioafetivos” (Melo, 2006, p. 304).

Por outro lado, a investigação relativamente aos aspetos observáveis da interação didáctica subdivide-se geralmente em três aspetos, a interação, o input e o output: “Input refers to the language used by the teacher, output refers to language produced by learners and interaction refers to the interrelationship between input and output with no assumption of a linear cause and effect relationship between the two” (Tsui, 2001: 121).

No caso da nossa investigação, de acordo com o previamente referido, iremos focar-nos na interação. De realçar que não serão abordadas todas as vertentes da mesma, já que Celce-Murcia e Olshtain (2000) referem que existem diferenças cruciais entre a interação escrita e a verbal, as quais podem ser resumidas a dois fatores, a saber, escrever é muito mais demorado que falar e os escritores não têm contacto imediato com os leitores, sendo o primeiro fator responsável pelo caráter integrativo da escrita e pelo caráter fragmentado da interação oral, ao passo que do segundo fator decorrem o distanciamento do público leitor versus o envolvimento dos interagentes verbais. Os autores avançam com uma explicação para tal ocorrência: “Although speech production relies on presuppositions, sociocultural rules, and speaker intention, it is usually less planned than writing, (...). Perhaps the main reasons for these differences is that speech is produced on-line and it is prototypically reciprocal in nature” (Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 168).

Oxford (1997) menciona que, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, a interação diz respeito à comunicação pessoal, construída à volta de quatro elementos – tarefas linguísticas, diferenças de estilo, dinâmica de grupo e vontade de comunicar. A vontade de comunicar é muitas das vezes um fator negligenciado pelo professor e subestimado pelos alunos. Efetivamente, um estudo levado a cabo por Cao & Philp (2006) revelou a existência de diferenças significativas entre o autoconceito dos aprendentes relativamente ao que eles consideraram ser a sua disponibilidade para comunicar e aquilo que efetivamente ocorreu no contexto de sala de aula.

Por outro lado, muitas das vezes esta comunicação não flui devido a fatores externos, tais como sejam um estilo de ensino que cerceia a autonomia do aprendente, estando esta dependente de múltiplos fatores, tal como Blatchford, Kutnick e Baines (2007, p. 7) o comprovaram na sua investigação:

In order for pupils to be able to draw upon supportive relationships and be less dependent on their teachers in their learning, the physical (e.g., seating and furniture layout), curriculum and interactional (e.g., group composition and size) contexts of the classroom must be co-ordinated to support group work.

Assim, para que haja uma interação didática autónoma do aprendente, Blatchford et al. (2003, p. 6) afirmam que o conceito de pedagogia necessita de ser ampliado, de forma a poder abarcar as relações entre pares e coaprendentes: “There is a need for an appreciation of group work in authentic classroom contexts – of group work as part of a teacher’s general approach to classroom organisation and learning”.

Como referimos anteriormente, a interação verbal é uma situação partilhada que inclui os falantes e os ouvintes, sendo a informação veiculada através de vários meios para além da linguagem, tais como postura, entoação, gestos, entre outros (cf. Renkema, 2004). Para além disto, os falantes podem agir rapidamente face a reações não-verbais dos ouvintes, o que não é possível acontecer num contexto escrito (Celce-Murcia & Olshtain, 2000): “Spoken communication tends to rely heavily on the immediate context and on information shared by the speaker and the hearer and thus is generally much more context-embedded than written discourse” (p. 168).

Tendo em conta o que foi previamente exposto, podemos considerar que a interação verbal é uma atividade social partilhada no imediato, sendo governada por dois princípios básicos, que são os interactantes terem turnos e cooperarem entre si. Peräkylä (2005, p. 870) refere que a interação cara-a-cara é a realidade social mais comum: “Face-to-face social interaction (or other live interaction mediated by phones and other technological media) is the most immediate and the most frequently experienced social reality.”

Bouchard (2000, pp. 228-9) sublinha que a definição de interação está dependente do seu contexto, já que uma interação num ambiente de trabalho – como é o caso da interação didática – está sujeita a constrangimentos de vária ordem, os quais não deverão ser negligenciados:

Dans les situations de travail, l’interaction comprend donc plusieurs (x+1) pôles, les x sources énonciatives humaines en présence auxquelles s’ajoute la source d’inférences non humaine, stable ou en construction, disponible dans l’environnement de travail. Lors de séances de production collective de discours écrits, cette dernière source est constituée par l’ensemble des traces graphiques, et en particulier des phrases constituées, qui sont en même temps le produit des négociations verbales antérieures et le point de départ des négociations verbales ultérieures.

Nesta linha, tal implica não descurar os aspetos sociais e afetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como contribuir para a progressiva autonomização do aprendente: "Language learning involves a broad range of complex thinking and learning skills and emphasises the importance of such qualities as self-direction, self-control, self-reflection and a capacity for responsible social interaction" (Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen & Lehtovaara, 2014, p. 2).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que respeita à componente empírica desta investigação o paradigma qualitativo foi o escolhido, a partir de uma abordagem tendencialmente etnográfica com um recorte de estudo de caso, por tal nos parecer mais consentâneo, quer com a problemática escolhida, quer com a natureza complexa dos processos interativos em sala de aula. A metodologia quantitativa esteve igualmente presente, pretendendo-se que tenha adicionado mais dimensionalidade à investigação, contribuindo para a triangulação dos resultados. Os participantes do estudo de caso foram 24 alunos do Ensino Superior, do primeiro ano de uma turma de Inglês como Língua Estrangeira, sendo a investigadora a docente da disciplina.

O objetivo final da nossa análise seria sempre a deteção de marcas socioafetivas relativas às estratégias de aprendizagem, bem como a descoberta de sinais indicativos da existência de uma dinâmica colaborativa, pelo que optámos por uma abordagem integrativa, à qual esteve subjacente uma orientação etnometodológica e uma perspetiva socio-construtivista, as quais, na sua multiplicidade, seriam mais abrangentes em termos metodológicos.

A investigação desenvolveu-se ao longo de 2 semestres, sendo a sala de aula o local privilegiado para se obter grande parte da informação, a qual proveio primordialmente de um corpus de interações em contexto de aprendizagem colaborativa e das respostas a um inquérito por questionário. O questionário foi construído com base na taxonomia de Oxford (1990), sendo constituído por 46 questões, relativas à dimensão afetiva e social. A escolha da taxonomia de Oxford deveu-se ao facto de esta versar sobre os perfis de aprendizagem, pondo inequivocamente em foco a explicitação por parte do aluno das suas próprias estratégias no que se refere à dimensão afetiva e social, o que ia ao encontro dos objetivos de investigação, pretendendo-se conhecer as perceções dos alunos relativamente às estratégias de aprendizagem socioafetivas utilizadas em sala de aula.

A versão final do questionário é constituída por 46 questões, relativas à dimensão afetiva e social, construídas em forma de afirmação. As letras que precedem os números fazem a distinção entre as diferentes macro estratégias, sendo as primeiras três relativas à dimensão afetiva, pelo que a letra **a** corresponde à diminuição do stress, a **b** à motivação, e a **c** à monitorização emocional. A letra **d** é a primeira da dimensão social, correspondendo ao questionamento, e a letra **f** refere-se à empatia, como se pode constatar na tabela seguinte.

TABELA 1 – QUESTIONÁRIO SOCIOAFETIVO

Nº	QUESTÃO	OPÇÕES DE RESPOSTA			
		NUNCA OU QUASE NUNCA	ALGUMAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE OU QUASE SEMPRE
a1	Quando estou stressado respiro fundo para diminuir a ansiedade.				
a2	Se me sinto frustrado procuro pensar ou dizer algo engraçado que faça rir.				
a3	Quando estou stressado, mexo-me para diminuir o stress.				
a4	Fico ansioso na aula de Inglês.				
a5	Quando estou stressado na aula de Inglês, procuro abstrair-me.				
b1	Durante as aulas, tento motivar-me dizendo frases como: "Afimal até percebo disto!".				
b2	Durante o trabalho em grupos de tutoria, tento motivar-me dizendo frases como: "Afimal até percebo disto!".				
b3	Encorajo muitas vezes os outros membros do meu grupo de tutoria, proferindo frases positivas no que respeita ao seu desempenho.				
b4	Durante as aulas, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.				
b5	Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não tenho a certeza de uma resposta, nunca arrisco falar.				
c1	Consgo claramente perceber quando estou nervoso porque começo a tremer e/ou a suar.				
c2	Quando me encontro a trabalhar no grupo de tutoria e os meus colegas me contradizem sinto-me frustrado.				
c3	Durante as aulas, se os meus colegas me contradizem sinto-me frustrado.				
c4	Quando cometo erros nas aulas, não gosto que me corrijam.				
c5	Quando cometo erros no grupo de tutoria não gosto que me corrijam.				
c6	Sou perfeitamente capaz de detectar quando o ambiente está tenso.				
c7	Quando estou a trabalhar na aula e me sinto irritado, tento disfarçar para que os outros não percebam.				
c8	Quando estou a trabalhar nos grupos de tutoria e me sinto irritado, tento disfarçar para que os outros não percebam.				
c9	Durante as aulas, se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.				
c10	Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sinto zangado ou stressado, discuto estas sensações com os outros.				
c11	Durante as aulas, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.				
c12	Durante o trabalho em grupos de tutoria, se me sentir muito feliz tento não o deixar transparecer.				
d1	Quando não entendo algum colega ou a professora, peço que repita ou que vá mais devagar.				
d2	Peço aos meus colegas e/ou à professora que me corrijam os erros.				
d3	Somente pergunto as minhas dúvidas à professora.				

# O POTENCIAL DE DESENVOLVIMENTO DOS APRENDENTES: ASPETOS SOCIAIS E AFETIVOS DA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

d4	Durante as aulas faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.
d5	Durante o trabalho em grupos de tutoria faço intervenções não solicitadas aquando da discussão de um tema.
d6	Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço à professora para me corrigir.
d7	Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida relativamente ao que estou a escrever ou a dizer, peço aos outros elementos do grupo para me corrigirem.
d8	Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço-lhe esclarecimentos.
d9	Durante as aulas, se tiver alguma dúvida relativamente ao que a professora está a dizer, peço aos meus colegas para me explicarem.
d10	Durante o trabalho em grupos de tutoria, se tiver alguma dúvida peço aos meus colegas para me explicarem.
e1	Preciso de trabalhar sozinho para aprender.
e2	Não gosto de trabalhar em grupo, porque sinto que é tempo desperdiçado.
e3	Aprendo mais trabalhando em pares ou em pequenos grupos.
e4	Prefiro trabalhar com colegas que têm o mesmo nível de conhecimento de Inglês que o meu.
f1	Os meus colegas da turma aceitam bem as minhas intervenções.
f2	Os membros do meu grupo de tutoria aceitam bem as minhas intervenções.
f3	Durante as aulas, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.
f4	Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando não concordo com a opinião de alguém, tento dizer algo a desvalorizar essa opinião.
f5	Durante as aulas, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.
f6	Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando percebo que um dos meus colegas se está a sentir desconfortável como o tema que se está a discutir, procuro mudar o rumo da conversa.
f7	Durante as aulas, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.
f8	Durante o trabalho em grupos de tutoria, quando há divergências de opinião, tento chegar a um consenso.
f9	Os outros elementos da turma respeitam a minha opinião.
f10	Os outros membros do meu grupo de tutoria respeitam a minha opinião.

Apesar de estarmos cientes de que categorizar a interação equivale a truncá-la de alguma forma, ainda assim chegámos à conclusão de que a categorização seria o sistema de análise que melhor se adequava ao estudo que pretendíamos fazer da interação. Assim sendo, uma vez que o que pretendíamos averiguar as estratégias de aprendizagem socioafetivas passíveis de serem identificadas no grupo de aprendentes, em situação de interação didática optámos por conceber uma grelha a partir dos indicadores socioafetivos presentes no questionário relativo às estratégias de aprendizagem. Tal assegurava que haveria uma equivalência (e coerência) de indicadores relativos às estratégias de aprendizagem socioafetivas entre o questionário e a grelha de análise da interação, o que nos possibilitaria, após termos efetuado a análise de resultados da interação verbal e do questionário, chegar a algumas conclusões, as

quais passaremos a descrever no ponto seguinte.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na base do quadro teórico deste artigo encontra-se o pressuposto de que o conhecimento é algo dinâmico e construído colaborativamente e que é na interação didática que emergem os comportamentos verbais reveladores do Saber-Ser/-Estar/-Aprender dos sujeitos, nomeadamente através da co-construção e negociação de sentidos.

Assim, a investigação que aqui se resume foi construída na convicção de que “o trabalho crítico sobre a interação permite entender os modos relacionais entre os sujeitos pedagógicos, as relações interpessoais que se estabelecem e articular o desenvolvimento linguístico-comunicativo com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos” (Araújo e Sá & Andrade, 2002, p. 82).

Referimos na introdução que apesar de se verificar a necessidade de instrumentos de medição válidos para atender ao crescente interesse em pesquisar a vertente social e afetiva da aprendizagem, a sala de aula de línguas é um domínio que tem sido amplamente esquecido (cf. Davari et al., 2020). Efetivamente, nas últimas décadas, segundo Ross & Wasanasomsithi (2021, p. 6), as pesquisas sobre aspetos motivacionais e cognitivos desta aprendizagem têm sido abundantes, fornecendo informações valiosas sobre a psicologia e a capacidade de aprendizagem do aluno. No entanto, a vertente social e afetiva dos aprendentes tem sido significativamente negligenciada, constituindo uma das implicações mais importantes que emergem do estudo destes autores a necessidade de criar experiências e oportunidades mais autênticas para interação social em ambientes de aprendizagem.

Efetivamente o foco no aprendente da investigação aqui apresentado decorreu da necessidade de perceber melhor o mundo dos alunos, observar como estes interagiam entre si sem a intervenção constante do professor e perceber assim que tipo de atividades os faziam interagir cada vez mais desta forma. Consequentemente, chegou-se à aprendizagem colaborativa, que, após uma revisão da literatura, mostrou ser a melhor forma de exponenciar esta interação entre pares, que se pretendia o mais autónoma possível. E assim o novelo investigativo foi ganhando forma.

A revisão da literatura revelou que este tipo de aprendizagem e a interação didática entre pares potenciavam a dimensão socioafetiva dos aprendentes, mais concretamente as estratégias socioafetivas da aprendizagem. Assim, subjacente a toda a investigação está a crença de que a aprendizagem de uma língua é um processo complexo e multifatorial tanto para os alunos como para o professor.

Quanto aos alunos, no caso concreto desta investigação, trata-se de um tipo específico de aprendentes, do ensino superior, alunos que embora só recentemente tenham atingido o patamar da maioridade, possuem já os processos cognitivos, afetivos e sociais de um adulto, advindo daí um potencial maior para se sentirem ansiosos e desconfortáveis aquando das situações de interação didática.

Face ao exposto, iremos focar-nos nos resultados da investigação, que surgiram do processo que passaremos a descrever de seguida. Através do questionário previamente referido foram elencadas as estratégias de aprendizagem socioafetivas utilizadas e com

base no corpus recolhido foi efetuado o levantamento destas estratégias no contexto da aprendizagem colaborativa. Para além destes resultados, a comparação dos dados referentes ao corpus e ao questionário permitiu-nos tirar conclusões.

Assim, através da comparação das respostas do questionário, foi possível perceber o papel das aulas colaborativas e daquelas ditas tradicionais, em que se verificou que 68% dos alunos se sentem mais à vontade e têm mais iniciativas comunicativas numa aula de aprendizagem colaborativa.

Verificámos igualmente que em episódios relativos à dimensão social e afetiva da interação verbal didática em aula de língua estrangeira, num contexto de aprendizagem colaborativa, foi possível conseguir uma atmosfera positiva (verificável através de vocábulos relacionados com emoções positivas) e foi praticável fugir à interação tipificada professor-aluno-professor. Verificou-se no corpus que os alunos faziam uma autoregulação dentro do grupo sem qualquer tipo de necessidade de intervenção do professor. Foi patente que os alunos comunicaram maioritariamente na língua estrangeira, construíram conhecimento e corrigiram-se mutuamente, demonstrando querer comunicar e querem aprender.

A principal conclusão a que chegámos com a análise dos resultados é que cerca de 73% dos aprendentes parecem estar condicionados por muitos anos do ensino dito tradicional, o que os leva a atribuir a classificação máxima à sua própria prestação e à dos seus pares, somente com base na competência linguística, desvalorizando as competências sociais e colaborativas, bem como as afetivas. Assim, muitos dos inquiridos parecem ser incapazes de dissociar as aptidões socioafetivas das aptidões linguísticas, atribuindo um valor menor e por vezes quase residual às primeiras, ao passo que sobredimensionam as segundas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revelámos, na introdução deste artigo, que a observação empírica de uma resistência/incapacidade crescente para a interação verbal didática no que à língua estrangeira diz respeito por parte dos alunos de Ensino Superior, particularmente num contexto de construção colaborativa, fomentou em nós o desejo de inquirir e descobrir a causa para tal comportamento. Sabemos, através da revisão de literatura efetuada, que a componente socio-afetiva é deveras relevante na aprendizagem. Tendo em conta os mais diversos estudos publicados na área das emoções na aula de língua estrangeira, percebemos igualmente que muitas emoções negativas, nomeadamente a ansiedade, perturbam a aprendizagem de línguas. Inversamente, os estados afetivos positivos propiciam a aquisição de conhecimentos na área das línguas estrangeiras. Assim sendo, há uma ligação extremamente forte entre a aprendizagem de línguas e a dimensão socioafetiva.

Por outro lado, tem vindo a ganhar cada vez mais força, na área da educação em línguas, a corrente que defende que a colaboração didática propicia a aprendizagem. São vários os autores que defendem que possui inúmeros benefícios, muitos deles na área da afetividade e da sociabilidade, diminuindo o stress e facilitando a comunicação, ao multiplicar as hipóteses de interação, fornecendo simultaneamente um ambiente mais calmo e estável.

Ao efetuarmos uma análise em contexto de sala de aula para detetar marcas socioafetivas relativas às estratégias de aprendizagem, bem como a descoberta de sinais indicativos da existência de uma dinâmica colaborativa, verificámos que foi possível conseguir uma

atmosfera positiva (verificável através de vocábulos relacionados com emoções positivas) e foi praticável fugir à interação tipificada professor-aluno-professor. Verificou-se igualmente que neste tipo de interação e contexto os alunos faziam uma autorregulação dentro do grupo, sem qualquer tipo de necessidade de intervenção do professor.

Após termos delineado de forma sucinta as matrizes desta investigação, destacaremos à laia de conclusão um aspeto da mesma que poderemos ver como contextual e pertencente à aprendizagem de uma língua estrangeira, com influência direta na dimensão socioafetiva dos aprendentes. Tal diz respeito à forma como se procurou, ao longo da investigação, manter um ambiente repleto de experiências positivas no âmbito da aprendizagem em sala de aula, já que conseguir um ambiente amigoso e descontraído na turma foi o objetivo ao longo de todo o processo. Assim sendo, procurou-se ao máximo que os alunos tivessem uma experiência positiva na sua aprendizagem, o que se veio a revelar fulcral para o sucesso da investigação, já que foi repetidamente referido pelos intervenientes este facto.

Ao difundir os resultados desta investigação, esperamos poder contribuir um pouco para que seja perspetivado, quer pelos professores quer pelos investigadores, o potencial imenso que existe no estudo do desenvolvimento dos aprendentes no que respeita aos aspetos sociais e afetivos da aprendizagem de uma língua estrangeira. Caso tal se verifique, perspetivamos um futuro onde muitas salas de aula sejam um lugar de diversão e crescimento positivo e onde não haja lugar para o aborrecimento e a ansiedade, potenciando assim de forma exponencial a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Terminamos concluindo assim que o ensino das línguas deverá ter um objetivo mais amplo do que a simples promoção das competências linguísticas e comunicativas, sendo igualmente seu propósito contribuir para incrementar o potencial de desenvolvimento dos aprendentes de uma forma holística, nomeadamente no que respeita à interação social.

## REFERÊNCIAS

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2002). *Processos de interação verbal em aula de línguas: observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Araújo e Sá, M. H. (2013). *Percursos em Didáctica das Línguas—da observação da interação pedagógica às propostas de formação profissional*. In M. H Araújo e Sá (Org.), *Investigação em Didáctica e Formação de Professores* (pp. 119-142). Porto: Porto Editora.

Blatchford, P., Kutnick, P., & Baines, E. (2007, April). *Pupil grouping for learning in classrooms: Results from the UK SPReG Study*. Symposium 'International Perspectives on Effective Groupwork: Theory, Evidence and Implications', American Educational Research Annual Meeting, Chicago.

Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). *Toward a social pedagogy of classroom group work*. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172.

Bouchard, R. (2000). *M'enfin !!! Des "petits mots" pour les "petites" émotions?*. In C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (Eds.), *Les émotions dans les interactions*. Presses Universitaires de Lyon.

Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34(4), 480-493.

Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2005). Discourse-based approaches: A new framework for second language teaching and learning. *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 729-742).

Dewaele, J. M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 22(1), 23-42.

Garrett, P., & Young, R. F. (2009). Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. *The Modern Language Journal*, 93(2), 209-226.

Hossein Davari, Hossein Karami, Saeed Nourzadeh & Abutaleb Iranmehr (2020) Examining the validity of the Achievement Emotions Questionnaire for measuring more emotions in the foreign language classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.

Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., & Lehtovaara, J. (2014). *Experiential learning in foreign language education*. Routledge.

Melo, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das Línguas em encontros interculturais plurilingues em chat*. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The modern language journal*, 81(4), 443-456.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. NY: Newbury House Publisher.

Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. In N. K. D. Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed ed.). Sage Publications.

Renkema, J. (2004). *Introduction to discourse studies*. John Benjamins Publishing.

Rodrigues, A. D., & Braga, A. A. (2014). Análises do discurso e abordagem etnometodológica do discurso. *MATRIZES*, 8(2), 117-134.

Ross, A. S., & Wasanasomsithi, P. (2021). Emotive responses to the language learning experience across contexts. *International Journal of Innovation and Learning*, 29(4), 475-490.

Tsui, A. B. M. (2001). Classroom interaction. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*.