

“With you, I always learn”: O papel do vínculo afetivo no ensino de idiomas

Bruno Ferreira Andrade

Lilian Cristina Corrêa

Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP)

Resumo: No presente estudo, objetiva-se a análise da relação entre professor e aluno(s), em específico no ensino de línguas estrangeiras modernas, com base em pilares teóricos da Pedagogia (Adelcio Santos e Sonia Gonçalves, 2012; Ilma Veiga, 1989), Andragogia (Malcolm Knowles, 1984), Linguística (Stephen Krashen, 1982) e Psicologia (Diana Alves, 2017; Lev Vygotsky, 1978), e em três estudos de caso com alunos de Inglês matriculados em aulas de conversação em ambiente extracurricular de variadas idades e lugares. A intenção de tal análise é ponderar os impactos do vínculo aqui compreendido como afetivo no processo de aquisição de um segundo idioma em comparação com o papel descrito na literatura das áreas já mencionadas e considerando as expectativas sociais, docentes e discentes acerca deste vínculo.

Palavras-Chave: Ensino de línguas. Metodologias de ensino. Inglês. Vínculo afetivo.

Abstract: The present study aims to analyze the relationship between teacher and student(s), specifically in the teaching of modern foreign languages, based on theoretical pillars of pedagogy (Adelcio Santos & Sonia Gonçalves, 2012; Ilma Veiga, 1989), andragogy (Malcolm Knowles, 1984), linguistics (Stephen Krashen, 1982), and psychology (Diana Alves, 2017; Lev Vygotsky, 1978), and on three case studies with English learners enrolled in Conversation Classes in extracurricular settings of various ages and locations. The intention of this analysis is to assess the impacts of the bond—here understood as affective—on the second language acquisition process, compared to the role described in the aforementioned literature and in view of social, teacher, and student expectations regarding this bond.

Keywords: Language Teaching. Teaching methodologies. English. Affective bond.

INTRODUÇÃO

O termo *professor*, nomenclatura dada na atualidade a todo e qualquer profissional que se dedique ao fazer docente, independente da matéria lecionada, remonta do Latim. Entretanto, a palavra da qual se origina é *professor-oris*, que significa “Aquele que se dedica a algo; que cultiva; ou que fala perante a todos” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, 2001), e não se relaciona diretamente com o significado atribuído nos tempos atuais.

Na realidade, a palavra utilizada pelos falantes do Latim clássico para se referir ao docente era *magister-tri*, termo que originou palavras do espanhol como *maestro* e *maestra*. Já no Inglês, tal profissão recebe a alcunha de *teacher* – junção do verbo *teach* (ensinar) com o sufixo *-er*, usado, dentre outras funções, para substantivar verbos. A tradução literal, portanto, seria *ensinador* – algo bem diferente do francês, por exemplo, que de forma similar ao português, tem o vocábulo *professeur*. De qualquer forma, a extensa variedade etimológica para os nomes dados, dentre idiomas, para uma mesma profissão, demonstra tanto sua universalidade, quanto sua heterogeneidade.

Por um lado, não há uma sociedade sem professores, ainda que não tenham estes nomes. Os processos de ensino-aprendizagem são parte intrínseca da humanidade – e a formação de instituições de ensino nas mais variadas épocas históricas e lugares comprova isso.

Entre os anos 1500 e 1600, por exemplo, as missões jesuíticas em solo brasileiro trouxeram, junto de si, metodologias de ensino com o objetivo de catequizar os povos indígenas e, conseqüentemente, estabelecer metodologias de uma educação dominadora. Como afirma Ilma Veiga, “Esta metodologia difundida pelos jesuítas foi o alicerce de uma tradição didática, centrada no método e em regras de bem conduzir a aula e o estudo” (1989, p.31).

E, muitos anos antes, previamente à invasão do Brasil por parte do Portugueses, sociedades europeias já tinham suas universidades. A Universidade de Lisboa foi fundada em 1288 e, em 1167, a Universidade de Oxford passava por um crescimento no número de alunos em decorrência de uma proibição da coroa inglesa a viagens de estudo para Paris. De forma ainda mais profunda, o conceito de educação formal foi cunhado na África, mais especificamente ao norte do continente, na forma de instituições de ensino religioso, de biologia e fisiologia humana, conhecidas como *madraças* (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2025).

De forma opositiva, a maneira como os professores são vistos e tratados nessas sociedades e épocas varia muito. Apesar do termo *teacher* ser usado para designar a profissão docente, é muito mais comum (e até socialmente exigido) que professores sejam chamados pelo

título *mister/mistress* somado ao sobrenome em países de Língua Inglesa, como os EUA e a Inglaterra. Na França e na porção francesa do Canadá, o mesmo se aplica aos títulos *monsieur/madame*.

Na América Latina, o nome da profissão também é usado como vocativo - com a adição de que, no Brasil, as abreviações e apelidos se tornam mais frequentes. Em um processo quase que metaplasma e neologista, os alunos chamam seus professores de *prô*, *p'sor*, *profê*, ou até pelo nome. No caso dos anos iniciais do ensino fundamental, nomenclaturas como *tio* e *tia* também podem surgir. Esta é uma diferença gritante do que era exigido pelos pioneiros da didática jesuítica brasileira – e ilustra uma característica marcante da relação docente-discente que é estabelecida tanto na educação básica, quanto no ensino extracurricular, no Brasil: A existência de maior proximidade na relação professor-aluno, denotada nos títulos menos formais que os de outros países.

O recente advento, no que diz respeito ao ensino de idiomas, do método comunicativo (Richards e Rodgers, 2014), evidencia que tal relação estabelecida entre professor(es) e aluno(s) vai muito além de uma convenção social, ou de um contrato - mas sim, constitui um pilar do processo de ensino e aprendizagem.

No caso do ensino de idiomas, o objetivo é tornar o aluno um falante independente e, por extensão, fluente em uma língua na qual ele não foi criado. A relação entre pessoas é parte da meta educativa, e o método utilizado para atingir tal meta leva isso em conta. A relação estabelecida entre aluno e professor implica uma prática de construção de conhecimentos, de junção de valores e, em especial, de parceria entre aquele que ensina e aquele que aprende.

E da mesma forma que pessoas aprendem de maneiras diferentes a depender de seus gostos pessoais, pré-disposições, dificuldades e aptidões, é de se esperar que relações diferentes entre estudantes e professores tenham efeitos diferentes na maneira como estes aprendem, no seu grau de aproveitamento no processo de aquisição de um idioma, e também no quanto eles gostam de tal processo.

Compreender a forma como esta relação ocorre é compreender, por inteiro, o ensino de línguas. E é por isso que o vínculo afetivo estabelecido por um *teacher*, *maestro* ou *professor* e seus alunos deve ser estudado e compreendido.

UMA RELAÇÃO SOCIAL, PROFISSIONAL E PEDAGÓGICA

A relação estabelecida entre um professor e seu(s) aluno(s) se assemelha, em alguns pontos, ao vínculo entre terapeuta e paciente – apesar de serem relações de propósito e natureza

diferentes. As teorias freudianas defendem, por exemplo, que a boa relação entre estes dois é essencial para a boa aceitação, por parte do paciente, às intervenções do psicólogo. Para além disso, segundo Alves, “Em outras análises desenvolvidas nos últimos anos, muitos investigadores e teóricos têm começado a explorar o potencial valor da aliança terapêutica como um constructo psicoterapêutico geral” (2017, p.57) .

Tais estamentos se assemelham muito ao que é dito por linguistas como Krashen (1982), que define o filtro afetivo como um bloqueio mental que dificulta o processo de aquisição de uma língua estrangeira, e educadores como Vygotsky, que diz que a construção do conhecimento ocorre a partir de um processo intenso de interação social.

A diferença entre a tal aliança, ou vínculo terapêutico, e o *vínculo afetivo pedagógico*, está na sua finalidade: A terapia se trata de um tratamento psicológico, enquanto a aula, de um processo de ensino e aprendizagem - por mais que, na primeira, se aprenda muito e, na segunda, o aluno passe por transformações psicológicas.

Contudo, ainda se observam outras distinções entre essas duas relações. Digno de citação é o fato de o tempo de convivência entre as partes ser bem diferente. Em uma escola de educação básica, por exemplo, crianças passam de 5 a 8 horas por dia com seus professores. E a relação entre terapeuta-paciente se resume a sessões semanais (ou quinzenais, em alguns casos), com um foco específico e não com a característica do entendimento daquele ser em grupo com outros semelhantes a ele, como na sala de aula.

Desta forma, é possível identificar, sob a ótica dessa pesquisa, três relações interdependentes entre professor e aluno (que propomos com a finalidade de melhor analisar a relação geral entre professor e aluno): a relação profissional, a relação pedagógica e a relação social.

A relação profissional, caracterizada pelo aspecto comercial da educação e pelo conhecimento enquanto produto/serviço (Lei nº 9.394/96, art. 15). No caso das aulas particulares, este trâmite ocorre de maneira um pouco diferente. Entretanto, a questão do ensino-aprendizagem é similar ao que ocorre na educação básica - diferindo, apenas, no número de alunos. Em escolas de idiomas ou escolas privadas de educação básica, o pagamento é feito pelos pais dos alunos e para a instituição de ensino (Constituição Federal, 1988, art. 209; LDB, 1996, art. 15), mas ainda ocorre, e na escola pública, é uma responsabilidade do Estado (CF/88, art. 206, VIII; LDB, 1996, art. 13). Ainda assim, o salário dos professores e coordenadores mantém o aspecto profissional da relação - professores que não recebem, não trabalham.

A relação pedagógica, ou andragógica, que se centra no papel do professor enquanto facilitador do processo de aprendizado e do aluno, como estudante envolvido em tal processo. Nesta relação, se encontram as metodologias de ensino, as aulas e lições, as atividades e o conhecimento enquanto bem cultural e riqueza cognitiva. Ainda é possível observar, aqui, as impressões do próprio aluno acerca de tais metodologias e da relevância das aulas - especialmente no caso de alunos adultos, levando em conta a autonomia do aprendiz adulto, baseada em suas experiências prévias e engajamento ativo explorados por Malcolm Knowles (1984). O desenvolvimento do aluno e a proximidade deste com seu objetivo (definido por ele, ou pela BNCC no caso das escolas), dentre muitos outros fatores, definem o quão harmoniosa é esta relação.

A relação social, que se caracteriza pelo vínculo entre o professor e o aluno enquanto seres humanos. Características e gostos em comum, momentos bons e ruins compartilhados em sala de aula, elogios e críticas, identificação pessoal e nível de confiança e intimidade são apenas alguns dos exemplos que constituem esta vertente da relação docente-discente.

No caso da relação social, as análises feitas por Vygotsky (1978), Krashen (1982), Freud (1913) e Alves (2017) tornam plausível afirmar que o nível de harmonia da relação é diretamente proporcional ao aprendizado, uma vez que o nível de harmonia da relação também define a qualidade do vínculo afetivo estabelecido e, portanto, o quanto o aluno estará aberto ao processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, é somente por meio de uma relação social bem estabelecida que o professor pode identificar particularidades do aluno e, em consequência, abordagens e metodologias compatíveis com ele - possibilitando, assim, uma melhor relação pedagógica.

Tais pilares serão utilizados para apresentar os estudos de caso a seguir, com ênfase no ensino de línguas estrangeiras nos ambientes extracurriculares (Como centros de idiomas e escolas de idiomas). A intenção do estudo é visualizar, avaliar e compreender os impactos da relação social na relação geral entre professor-aluno e, em consequência, na eficácia geral do ensino estabelecido.

Para a construção dos estudos de caso apresentados neste artigo, foram usadas informações obtidas por meio da observação e da convivência regular com os estudantes em aulas de conversação em língua inglesa, realizadas ao longo de semanas ou meses. A posição do pesquisador neste contexto é também a de professor, o que possibilitou uma coleta contínua e espontânea de dados, baseando-se no(s) aluno(s) e em seus comportamentos, falas, reações emocionais, atitudes durante as atividades e transformações percebidas ao longo do tempo.

Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa e descritiva, em que o vínculo estabelecido com os alunos não apenas influenciou o processo de ensino-aprendizagem, mas também forneceu material rico para análise. Cada estudo de caso, embora recorte um determinado aspecto pedagógico, linguístico ou afetivo, foi embasado em registros informais (e formais, no caso de planos de aula e ensino e diários/relatórios de classe) e na memória pedagógica do professor-pesquisador, que acompanhou o desenvolvimento dos alunos em tempo real, refletindo sobre sua prática e adaptando suas ações conforme as necessidades percebidas.

A escolha dos casos a seguir ocorreu com base na relevância das situações para a discussão proposta neste artigo, que é melhor compreender o papel do vínculo afetivo no ensino de línguas estrangeiras modernas. Todos os nomes, tanto de alunos quanto de instituições, foram alterados para preservar a identidade dos envolvidos.

ESTUDO DE CASO 1 - ALUNA A

A escola de idiomas online X foi fundada em 2017 e, de acordo com dados oficiais do seu site em 2025, possui mais de 400 mil alunos matriculados em seus cursos pelo mundo. A escola ensina idiomas como inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, coreano e mandarim, e oferece aulas de conversação nos cursos de inglês e espanhol, além de módulos de inglês para negócios e para viagens.

Conhecida pelo seu vínculo com influenciadores e professores de idiomas famosos, a instituição possui uma metodologia própria tanto para o seu curso autoinstrucional, quanto para suas aulas de conversação - que serão o foco neste artigo.

A metodologia em questão, abordada no site oficial da empresa, é conhecida como *Método 8/4*. Trata-se de uma metodologia focada no estímulo à fala do aluno. Para este método, o ideal é que o tempo de fala em uma aula de conversação em língua estrangeira seja de 70% para o aluno, e 30% para o professor.

O nome, *8/4*, se refere à divisão do tempo da aula. A aula é dividida em ciclos - oito minutos de fala do aluno, quatro minutos de *feedback* do professor - que se repetem até o final, todos voltados a um tema que é previamente introduzido ao aluno por meio de um material didático escrito.

A ideia de tal divisão, e da localização do *input* fora do horário de aula, é o que associa a metodologia da escola à abordagem comunicativa (Explorada por Richards e Rodgers, 2014). Entretanto, assim como o tema da aula, os alunos também recebem o conteúdo gramatical com

explicações que são dadas no idioma nativo (no caso, Português) e as perguntas que serão feitas durante a conversa.

A justificativa dada pela instituição, retirada do site oficial da escola em 2025, é a criação de um ambiente confortável para o aluno. É por isso, também, que os alunos não são corrigidos durante os ciclos de fala. As correções se reservam, somente, aos momentos de *feedback*. Essa prática é associável tanto ao respeito ao filtro afetivo estabelecido por Krashen (1982), reduzindo a ansiedade do aluno ao falar, quanto aos princípios da andragogia de Knowles (1984), ao reconhecer a autonomia do adulto e sua necessidade de *feedback* construtivo e pontual.

A aluna A, de 42 anos, se beneficiou muito do uso desta metodologia. Entretanto, após quase dois anos estudando, ela se sentia estagnada. Fazia muito tempo que ela estava no nível intermediário, e não apresentava evolução. Segundo a própria aluna: “Eu não vou pra trás, mas também não vou pra frente”.

Para combater tal estagnação, as aulas das quais a aluna participava tomaram outra abordagem: Do material didático oferecido, preservou-se apenas o conteúdo a ser estudado. Mas as perguntas, e o assunto em si, mudaram: Ao invés de usar o tema *animais* durante a aula de *simple present*, por exemplo, o professor observou que a aluna estava cozinhando antes de entrar na aula e usou isso como tema.

Durante essa aula, e nas aulas que se seguiram, palavras muito utilizadas pela aluna no seu dia a dia foram trazidas para o Inglês. A maioria delas, por não estar contemplada nos materiais prontos, não fazia parte do vocabulário dela. Essa mudança decorreu da identificação da ZDP da aluna - sigla equivalente à *Zona de Desenvolvimento Proximal*, criada por Lev Vygotsky (1978) e definida como a distância entre o saber atual e o saber a ser alcançado.

Outros temas essenciais para os objetivos da aluna, como falar de sua rotina, de seu filho e do seu trabalho dos sonhos, também só foram abordados com esse desprendimento do material.

Não obstante, também foram feitas mudanças nos ciclos de correção (Que, a pedido da aluna, passaram a ocorrer mais frequentemente para atacar dificuldades específicas de pronúncia) que só foram possíveis, assim como a introdução dos novos temas, a partir do: **a)** Estabelecimento de vínculo entre professor e aluna, que se sentiu confortável para falar sobre a sua estagnação quando o professor a perguntou sobre seus sentimentos com relação ao inglês; **b)** da observação das reações da aluna às perguntas por parte do professor, bem como dos temas que a interessavam e que eram recorrentes no seu cotidiano; **c)** do prazer sentido pela aluna

durante as aulas, ao ser ouvida e ter sua opinião levada em consideração na tomada de decisões didáticas de modo que ela fez questão de retornar para as próximas aulas (uma vez que, na plataforma da escola X, os alunos podem trocar de professor a qualquer momento do curso); **d)** e, por fim, **c)** do reposicionamento teórico-prático — que equilibrou *input*, *output*, *feedback* e relacionamento afetivo trazendo, de forma pragmática, teorias de Vygotsky (1978), Krashen (1981) e Knowles (1984).

ESTUDO DE CASO 2 - ALUNO B

Aluno B tinha 21 anos de idade, e só tinha tido aulas de Inglês na escola, quando decidiu buscar aulas de Inglês particulares. Apesar do conhecimento de termos básicos do Inglês, e de já ter conseguido pedir informações em viagens internacionais anteriormente, seu Inglês ainda se encontrava no nível A da escala do *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages)*, que classifica a proficiência em seis níveis, de A1 (básico iniciante) até C2 (domínio pleno) de forma universal (Conselho da Europa, 2001).

Sua maior dificuldade era o *Speaking* (Ou seja: a habilidade de se comunicar oralmente inglês). Mas o aluno B não apresentava nenhum desafio específico quanto à pronúncia, nem tinha problemas com entonação. Na verdade, suas leituras eram excelentes. A questão se fazia evidente somente na hora de estabelecer uma conversa: Aluno B não tinha uma fala fluída, parava no meio das frases e cometia erros de concordância recorrentes.

Quando ele começou as aulas particulares que são abordadas aqui neste estudo, já havia passado por dois outros professores - que, nas palavras do próprio aluno, “não deram certo”. No decorrer das aulas, o relato do aluno se confirmava quando ele demonstrava já conhecer boa parte das atividades, aquecimentos e exercícios-padrão das aulas de Inglês clássicas.

Ao perceber que essa previsibilidade o incomodava - e relacionar isso com teorias da motivação intrínseca, que afirmam que tarefas pouco significativas impactam negativamente a vontade do aluno de se comunicar (Deci e Ryan, 2013) - o professor decidiu incorporar elementos inovadores, e inserir intertextualidade e metodologias ativas em sala de aula. Primeiro, com vídeos e trechos de entrevistas com jogadores de futebol - um tópico que era do interesse do aluno, mas que surtiu efeito apenas temporariamente - e depois com músicas, que facilmente foram substituídas após o aluno colar nas perguntas feitas acerca da música, apenas encontrando a letra traduzida na internet. Por meio da resposta do aluno, o professor pôde

deduzir que a consideração do histórico-cultural e de experiências do aluno (Knowles, 1984) não foi, por si só, suficiente para despertar seu desejo comunicativo.

Seguidamente a tais tentativas, o professor decidiu fazer uma pequena pesquisa oral de satisfação com o aluno B. Ao ser perguntado sobre a impressão que ele tinha das suas aulas e qual seu momento favorito, ele disse: “As aulas são um momento gostoso da semana, *teacher*. Eu gosto quando a gente conversa, porque é *tipo* quando eu jogo *videogame* na quinta, depois do trabalho. Dá pra relaxar do trabalho, mas me agitar pra *uma* outra coisa”.

Neste momento, o professor pôde fazer uso do vínculo afetivo construído com o aluno para inferir a necessidade que não estava sendo atendida: A interatividade com o aluno. As atividades utilizadas até agora, tanto pelos outros professores quanto pelo atual, colocavam o aluno B em uma posição de receptor da comunicação; mas para aprender a falar, ele precisava falar!

Foi assim que a *gamificação* se tornou uma possibilidade. Segundo Silva, Sales e Castro, “A *gamificação* consiste na utilização dos elementos de *design* de jogos no ambiente de aprendizagem para engajar, motivar e melhorar o desempenho dos alunos” (2019, p.1).

O primeiro passo, foi abordar o tópico gramatical que o aluno precisava compreender (adjetivos comparativos) com uma competição de vocabulário. Ao ser desafiado a fazer mais pontos que seu professor, e montar mais comparações corretamente, o aluno se mostrou muito mais interessado nas aulas. E após a finalização do jogo, ao ser perguntado sobre as frases formuladas e sobre os assuntos que permearam o jogo, ele conseguiu desenvolver uma conversa com o professor que forneceu combustível para correções e planejamento de aulas futuras.

O uso de jogos e dinâmicas, tanto já existentes quanto inventadas, tanto *online* quanto na lousa, foram cruciais para o aumento do engajamento do aluno B com o seu processo de aquisição do Inglês. Tanto a estrutura dos jogos e dinâmicas, quanto a mecânica das competições, trouxeram as aulas para uma abordagem com atividades orientadas por objetivos curtos e diretos, também conhecida como *task-based*, ou baseada em tarefas (Richards and Rodgers, 2014, p. 174). Alguns meses depois, quando ele apresentou sua própria ideia de jogo, em inglês, para o professor, trabalhando o conteúdo do momento (*reported speech*), o professor pôde colher os frutos que cultivou ao cuidar da sua relação social com esse aluno.

Com relação aos erros de concordância recorrentes, o aluno se demonstrou mais receptivo às correções quando estas estavam dentro do contexto dos jogos ou dinâmicas - O que exemplificou a *gamificação* enquanto ferramenta eficaz de redução do filtro afetivo (Krashen, 1982) – e aos poucos a reincidência de erros foi diminuindo. Ele agradeceu em inglês, ao

receber os elogios do Professor pela evolução: “*It’s because it is you, teacher. With you, I always learn*”.

ESTUDO DE CASO 3 - ALUNA C

Aluna C é residente de Boston, nos Estados Unidos, há mais de sete anos. Nascida em Minas Gerais, ela se mudou para o país norte-americano com o marido e dois filhos sem nunca ter estudado inglês antes. Uma vez lá, entrou para aulas de Inglês de uma faculdade local: estudava duas horas por dia e cinco dias por semana, mas não conseguia evoluir de forma satisfatória.

Também tentou uma professora particular nativa dos Estados Unidos, mas se frustrou pela impaciência desta, explicitando o que Richards e Rodgers (2014) apontam como um descompasso frequente entre métodos tradicionais e as necessidades afetivas e cognitivas do aprendiz adulto. A rigidez dos cursos presenciais e a impaciência da professora anterior dificultaram a criação de um ambiente de aprendizagem seguro, elemento central nas abordagens comunicativas e humanistas. Apesar de conseguir se comunicar de forma rudimentar, o Inglês dela estava aquém das suas expectativas, do Inglês do restante de sua família e, principalmente, do que ela precisava para realizar o sonho de entrar para o exército estadunidense.

Após tantas frustrações, a aluna C pensou em desistir, mas decidiu começar aulas particulares. Ela estudava por quatro horas semanais, uma quantidade de horas alta para tal modalidade de aulas, e apesar da inicial evolução em provável relação com os *fatores interacionais e afetivos da confiança, ansiedade e motivação* definidos por Stephen Krashen (1982, p. 31), tanto o professor quanto a aluna sentiam que havia algo a ser alinhado.

Então, o professor decidiu aplicar um teste de nivelamento na aluna - não um teste convencional, mas sim realizar uma espécie de diagnóstico, no qual avaliou as habilidades ativas do Inglês da aluna em contextos nos quais ela seria levada a produzir textos e discursos com vocabulário já comum a ela. Logo após, foi realizada uma atividade de leitura e compreensão oral.

O professor observou que a escrita era a principal dificuldade da aluna. A soletração, o uso de conectivos e as desinências verbais eram pontos que chamavam atenção. Mas as palavras e frases que a aluna C errava, quase sempre, eram frases que haviam sido perfeitamente compreendidas no subsequente exercício de escuta e leitura (*listening and reading*).

No caso da fala, o professor notou insegurança na aluna – de modo que, muitas vezes, a aluna formulava uma frase corretamente, mas, depois, recorria ao português e/ou reformulava a frase, fazendo uma correção desnecessária e errônea.

Tal comportamento se relaciona não somente aos fatores afetivos já mencionados, mas ao pré-requisito da segurança emocional (Richards e Rodgers, 2014) para a aquisição eficaz da linguagem por alunos imersos no idioma estrangeiro.

Então, na aula seguinte, o convencional esquema combinado da lousa com as ferramentas de vídeo chamada deu lugar a *flashcards* virtuais, com imagens para ilustrar o vocabulário que tinha sido usado na aula anterior. Foi observado que, ao associar a escrita da palavra a imagens, a aluna minimizou erros de confusão lexical na sua fala sobre aquele mesmo assunto. Também houve supressão de erros de soletração quando a aluna foi apresentada às mesmas palavras em *slides* de fonte arial e cores de alto contraste. O professor juntou também, aos *slides*, músicas relaxantes dos anos 80 em um modelo similar ao da *Suggestopedia* (Richards e Rodgers, 2014, p.317), em razão de duas informações obtidas em uma conversa pós-aula com a aluna: Seu gosto por músicas antigas, e os seus recentes níveis altos de ansiedade e estresse.

Embora professores não tenham autonomia para diagnosticar distúrbios de aprendizagem como a dislexia, ou transtornos psicológicos como a alta ansiedade, estar atento a estes sinais permite a identificação da necessidade de intervenções pedagógicas, além de oportunidades de uso de métodos de ensino alternativos como a *Suggestopedia*. (Richards e Rodgers, 2014, p.317)

Atualmente, a aluna C já alcançou o nível B2 do *CEFR*, foi convidada para trabalhar como agente de suporte na plataforma online da universidade onde estudou devido ao seu excelente desempenho, e está se preparando para realizar o *ASVAB* - o exame de aptidão das forças armadas dos EUA. Um sonho que só está sendo possível pelo impacto positivo do vínculo afetivo docente-discente na sua jornada rumo à fluência.

VÍNCULOS (E OPOSIÇÕES) COM OUTROS PROFESSORES

Apesar dos estudos de caso acima apresentados salientarem os efeitos positivos da relação social harmoniosa e de um vínculo afetivo bem-sucedido entre aluno e professor, nem sempre esta realidade ideal se concretiza. A antipatia entre professores e alunos, em alguns casos, ainda ocorre, mesmo no ensino de idiomas extracurricular.

Muitas vezes, essa antipatia não tem uma raiz sólida. Por mais que a alternativa mais lógica seja culpar incompatibilidades entre a maneira de ensinar e a de aprender, ou ainda por questões financeiras que desgastam a relação e diminuem o engajamento do aluno, muitas vezes, a incompatibilidade social/emocional é responsável pelo fiasco de uma sequência didática - ou até de várias.

O professor, no aprendizado de idiomas, também é um modelo no qual o aluno se espelha. Uma representação da linha de chegada, do nível que o aluno poderá alcançar se seguir o que está sendo proposto. Quando essa promessa não parece tentadora, seja porque o aluno naturalmente não se identifica com o professor e não o admira, seja porque o professor colabora para que este aluno não queira se associar a ele, o aluno pode simplesmente desistir de percorrer o caminho de aquisição de uma nova língua.

Entretanto, não se trata de uma fraqueza do vínculo afetivo, muito menos de uma defesa da relação impessoal entre aluno e professor. Na realidade, reconhecer que a incompatibilidade social entre professor e aluno supera a compatibilidade profissional e pedagógica e impossibilita o estabelecimento de aprendizado significativo, também permite que alunos encontrem professores com os quais possam estabelecer um vínculo afetivo harmonioso e vice-versa.

Em consequência, o ensino de idiomas se flexibiliza, e são retiradas das costas do professor cobranças relacionadas ao *fardo de salvar a todos*. Para o aluno, também há uma redução na pressão de evolução, uma vez que se compreende o crescimento como um processo variável e sujeito à várias influências externas.

No caso da educação básica e para menores de idade, e até no ensino de forma geral, é importante que este vínculo afetivo não sacrifique a relação profissional e respeitosa estabelecida. Relacionamentos românticos entre professor e aluno são perigosos e, no caso de menores de idade, constituem **crime** (Decreto-Lei nº 2.848/1940 – Código Penal, art. 217-A) e ameaça não somente ao processo de aprendizagem, mas ao desenvolvimento da criança e do adolescente (CP, art. 217-A; ECA, art. 5º, inciso III). O estabelecimento do vínculo afetivo proveitoso para o aprendizado não implica na violação do relacionamento profissional, e deve ter finalidade unicamente educacional.

CONCLUSÃO

Ao considerar os estudos de caso e pilares teóricos abordados no presente documento, constata-se que o vínculo afetivo não é responsável vitalício do ensino de línguas estrangeiras.

Entretanto, é este vínculo que possibilita a aplicação adequada das metodologias, abordagens, e do próprio fazer docente.

A teoria do *filtro afetivo* de Stephen Krashen (1982), por exemplo, mostrou-se recorrente nos três estudos de caso. Foi notório como o respeito ao vínculo afetivo possibilitou a redução de barreiras emocionais que impediam a assimilação do idioma por parte do aluno (como no estudo de caso da aluna C, após experiências negativas de estudo de Inglês como língua estrangeira). Quando o aluno se sente seguro, ouvido e acolhido, seu filtro afetivo abaixa — permitindo que o conteúdo ensinado seja internalizado com maior eficácia.

Além do filtro afetivo, a autonomia do aluno, seus conhecimentos prévios e sua identidade, foram levados em conta na formulação das abordagens e metodologias que trouxeram mais resultados. Em concordância com o trabalho de Malcolm Knowles (1984), o aluno que participa como sujeito ativo da própria aprendizagem vê mais sentido nela (assim como o engajamento do aluno B subiu quando este se sentiu parte do processo de aquisição do idioma e de decisão das atividades de ensino). Ou seja: embora não seja o único fator, o ambiente emocional da aula (em grande parte regido pela relação entre o professor e o aluno) é determinante para o sucesso na aquisição da segunda língua.

O vínculo entre aluno e professor, e a relação que ambos constroem juntos, é a ponte que será percorrida tanto pelo conhecimento teórico do idioma quanto pelo conhecimento pragmático até o cérebro do aluno, e em caráter metafórico, até o seu coração.

Esta ponte é uma conexão que precisa ser supervisionada - da mesma forma que o vínculo terapêutico, anteriormente mencionado a critério de comparação, deve ser supervisionado e orientado. Na esfera da educação básica, esta é a função da coordenação e gestão escolar, seja ele em nível intraescolar (diretoria) ou extraescolar (secretarias e ministério). Já no ensino autônomo, o processo de supervisão é de responsabilidade do próprio docente, que deve refletir sobre sua prática constantemente, levando em conta a sua relação individual com cada um de seus alunos, e recorrendo ao suporte pedagógico de órgãos públicos e privados, colegas de profissão, e da sua própria formação quando necessário.

Embora suscetível a instabilidades, o vínculo afetivo traz muito mais benefícios do que malefícios. Somente nos estudos de caso aqui abordados, encontram-se: a melhor identificação de distúrbios de aprendizagem; a seleção adequada de abordagens e metodologias alternativas; dinamização das aulas; melhoria no aproveitamento e gestão do tempo de aula; planejamento de aula orientado ao aluno; estabelecimento de objetivos e metas claros para o ensino de línguas;

desmistificação do conceito de fluência; e criação de um ambiente de aprendizado confortável para alunos e professores.

Esses benefícios acima citados são de caráter flexível, assim como os meios usados até eles. A flexibilidade do professor em escolher métodos adequados a cada situação, algo defendido por Rodgers e Richards (2014) é essencial, e dependente da observação do aluno por parte do professor. A observação, por sua vez, se apoia no vínculo docente e discente para existir e se fundamentar – como no estudo de caso da aluna A, em que a observação da rotina da aluna por parte do docente permitiu a adaptação de sua *ZDP* e da metodologia utilizada.

Para além disso, procurar ensinar idiomas sem se conectar com o aluno é ensinar comunicação sem se comunicar. E uma metodologia paradoxal tende ao fracasso. O vínculo afetivo, por si só, não garante uma jornada educativa frutífera, pois funciona apenas como uma ponte: se o professor não tiver o conhecimento adequado a ser transmitido, nada passará por ela. Entretanto, sem a ponte, troca nenhuma ocorrerá – visto que é esta ponte que pode, inclusive, abrir possibilidades de ensino a um aluno que, outrora, parecia indisposto a aprender.

Em suma, o vínculo afetivo docente-discente se estabelece, especialmente no que diz respeito ao ensino contemporâneo de línguas estrangeiras, como um elemento universal e vital. A conexão, ou desconexão, entre as partes do processo de aquisição de uma segunda língua é natural, e evitá-la afasta o professor de seu verdadeiro papel, e o aluno de seus objetivos, da compreensão destes e, em consequência, do domínio do idioma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Diana Lopes. O vínculo terapêutico nas terapias cognitivas. **Revista Brasileira de Psicoterapia**. [S.l.], v. 19, n. 1, p. 55–71, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. — Art. 206, VIII; art. 209; art. 212.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 dez. 1940. Art. 217-A: “Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos”.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Art. 5º, III: “Proteção contra qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Art. 15.

ANDRADE, Bruno Ferreira; CORRÊA, Lilian Cristina. “With you, I always learn”: O papel do vínculo afetivo no ensino de idiomas. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.35, jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CIBERDÚVIDAS. “A etimologia de mestre, de professor e de educador (de novo)”. Lisboa: ISCTE-IUL, s.d. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-de-mestre-de-professor-e-de-educador-de-novo/20548>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CONSELHO DA EUROPA. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. 1.ed. New York, USA: Springer, 2013.
ESTUDAR FORA. **Oxford University**. São Paulo: Estudar Fora, s.d. Disponível em: <https://www.estudarfora.org.br/oxford-university/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FLUENCY. **Convite Liesp**. Disponível em: https://on.fluency.io/br/fluency-talks/convite-liesp?utm_source=google. Acesso em: 17 abr. 2025.

FREUD, Sigmund. O Início do Tratamento. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (“O caso Schreber”), artigos sobre técnica e outros textos**. ed. 1 v. 10. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 123–145.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO ACER BRASIL. **Prova Brasil – Análise pedagógica dos resultados**. São Paulo: Instituto Acer Brasil, s.d. Disponível em: <http://www.acerbrasil.org.br/arquivos/publicacoes/livros/pva.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

KNOWLES, Malcolm S. **The Adult Learner: A Neglected Species**. 6ª ed. Burlington, USA: Elsevier, 2005.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. 1ª ed. California, USA: Pergamon, 1982.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SANTOS, Adelcio Machado dos; GONÇALVES, Sonia de Fátima. **Introdução à Abordagem Histórico Educacional**. Professare, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 67–84, 2012.

SILVA, J. B. da; SALES, G. L.; CASTRO, J. B. de. **Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física**. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 41, n. 4, p. e20180309, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. “Continente africano foi precursor da ideia de educação superior, mas Europa leva referência por instituir seu modelo ao mundo”. Porto Alegre: UFRGS, 2025. Disponível em:

ANDRADE, Bruno Ferreira; CORRÊA, Lilian Cristina. “With you, I always learn”: O papel do vínculo afetivo no ensino de idiomas. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.35, jul. 2025.

<https://www.ufrgs.br/jornal/continente-africano-foi-precursor-da-ideia-de-educacao-superior-mas-europa-leva-referencia-por-instituir-seu-modelo-ao-mundo/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

VEIGA, Ilma Passos A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 1.ed. [S.l.]: Papirus, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OS AUTORES

Bruno Ferreira Andrade é estudante de Licenciatura e Bacharelado em Letras Português e Inglês pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, e possui certificado de proficiência em inglês C1-Advanced de Cambridge University. Atualmente atua como Professor de Língua Inglesa e Professor Pibidiano de Língua Portuguesa. Já trabalhou na educação básica (EFAI e EFAF) e no eixo extracurricular, em escolas de idiomas e com aulas particulares. Também é criador de conteúdo sobre aprendizagem de inglês como segunda língua nas redes sociais.

E-mail: contato@teacherbruno.com.br

Lilian Cristina Corrêa possui Graduação em Letras Português/Inglês (1994), Mestrado em Comunicação e Letras (2001) e Doutorado em Letras (2009) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Possui certificações de proficiência em inglês C1-Advanced pela Cambridge University, entre outros certificados. Já trabalhou como professora em escolas de idiomas e em escolas regulares nos Ensinos Infantil, Fundamental e Médio e, atualmente, é professora universitária em tempo integral. Já foi Coordenadora de Pesquisa do Centro de Comunicação e Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e Coordenadora administrativa e pedagógica do Mackenzie Language Center (2014-2020). Também atuou como supervisora do Programa PIBID em Língua Inglesa. É autora da obra *Tituba Revisitada: Condé em reencontro com Miller e Hawthorne*, publicada pela Ed. Appris (2014).

E-mail: lilian.correa@mackenzie.br