

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA MEDIADO PELAS TDIC, SOB A UMBRELLA DA AFETIVIDADE: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS¹

ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS MEDIADA POR TDIC, BAJO EL UMBRELLA DE LA AFECTIVIDAD: UNA EXPERIENCIA EN EL PROGRAMA LENGUAS SIN FRONTERAS

ENGLISH LANGUAGE TEACHING MEDIATED BY DICT, UNDER THE UMBRELLA OF AFFECTIVITY: AN EXPERIENCE IN THE LANGUAGES WITHOUT BORDERS PROGRAM



Raquel Rosa de SOUZA²
e-mail: desouzar@icloud.com



Ariovaldo Lopes PEREIRA³
e-mail: arylopes_br@yahoo.com

Como referenciar este artigo:

SOUZA, R. R. de; PEREIRA, A. L. Ensino de língua inglesa mediado pelas TDIC, sob a Umbrella da afetividade: Uma experiência no Programa Idiomas sem Fronteiras. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, e024023, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.18800>



| Submetido em: 10/12/2023
| Revisões requeridas em: 23/04/2024
| Aprovado em: 17/05/2024
| Publicado em: 28/05/2024

Editora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Artigo elaborado com base em recorte de dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual de Goiás (Souza, 2018), com as devidas atualizações e adequações.

² Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis – GO – Brasil. Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias. Professora da rede privada de ensino.

³ Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis – GO – Brasil. Doutor em Linguística Aplicada pela Unicamp; pós-doutor em Est. Ling. e Lit. em Inglês pela USP. Professor da Universidade Estadual de Goiás.

RESUMO: A investigação aqui reportada teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas de uma professora, mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), sob o viés da afetividade, em aulas de língua inglesa do Programa Idiomas sem Fronteiras da Universidade Estadual de Goiás, Brasil. A pesquisa seguiu os princípios de métodos qualitativos interpretativistas, com observação participante. O estudo se fundamenta em reflexões e discussões teórico-metodológicas acerca do uso de tecnologias digitais em processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa, com foco na afetividade. Os resultados reforçam a importância do professor na construção de práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC e pautadas na afetividade, as quais podem ressignificar o ensino e a aprendizagem de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua Inglesa. TDIC. Afetividade.

RESUMEN: La investigación aquí relatada tuvo como objetivo analizar las prácticas pedagógicas de una docente, mediadas por las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC), bajo el sesgo de la afectividad, en las clases de lengua inglesa del Programa Lenguas sin Fronteras de la Universidad Estadual de Goiás, Brasil. La investigación siguió los principios de los métodos cualitativos interpretativos, con observación participante. El estudio se basa en reflexiones y discusiones teórico-metodológicas sobre el uso de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, con enfoque en la afectividad. Los resultados refuerzan la importancia del docente en la construcción de prácticas pedagógicas mediadas por las TDIC y basadas en la afectividad, que puedan dar nuevos significados a la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del idioma inglés. TDIC. Afectividad.

ABSTRACT: This article reports an investigation whose aim was to analyze the pedagogical practices of a teacher, mediated by Digital Information and Communication Technologies (DICT), under the bias of affectivity, in English language classes of the Languages without Borders Program at the State University of Goiás, Brazil. The research followed the principles of interpretive qualitative methods, with participant observation. The study is based on reflections and theoretical-methodological discussions about the use of digital technologies in English language teaching and learning processes, with a focus on affectivity. The results reinforce the importance of the teacher in constructing pedagogical practices mediated by DICT and based on affectivity, which can give new meaning to teaching and learning the English language.

KEYWORDS: English language teaching. DICT. Affectivity.

Introdução

O processo de globalização tem gerado, desde as últimas décadas do século passado, importantes mudanças socioeconômicas, as quais afetam direta ou indiretamente a sociedade, tanto no contexto educacional quanto no profissional, e na vida social como um todo. A dinâmica proveniente desse processo, impulsionada pelos fundamentos do sistema capitalista, gera demandas sociais e profissionais como a necessidade de domínio de uma ou mais línguas estrangeiras/adicionais⁴, a fim de competir no mercado de trabalho com sucesso (Rajagopalan, 2003), juntando, assim, dois termos fundamentais dessa cultura: competição e sucesso. Um dos reflexos dessa realidade, em nível institucional, se observa na educação superior brasileira, onde presenciamos, por exemplo, a pressão (auto)imposta às universidades para se internacionalizarem, com foco na mobilidade internacional e *status* político.

Como parte dessa problemática, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) se desenvolveram na sociedade e trouxeram como consequência a acessibilidade aos meios para se comunicar, se informar, comprar, estudar, conectar-se a pessoas de culturas distintas. Com essas mudanças, a aprendizagem de língua inglesa torna-se parte da vida de muitos indivíduos que, para viver seu cotidiano no mundo globalizado, posicionar-se no mercado de trabalho, enfim, ‘sobreviver’ nesse contexto socioeconômico, veem a necessidade de dominar uma ou mais línguas alcançando a ‘proficiência’ nessa(s) língua(s).

Nesse sentido, é importante destacar que, no processo de aquisição de uma língua estrangeira/adicional, a subjetividade dos sujeitos interage no desenvolvimento de novas habilidades, pois, como destaca Dias (2012, p. 296), “os alunos parecem se apropriar das capacidades necessárias à sobrevivência cidadã no mundo contemporâneo”. Essa apropriação para a sobrevivência se estabelece primeiramente no domínio afetivo, ou seja, para sobreviver na era digital o indivíduo é motivado extrinsecamente pelas imposições da sociedade, mas também intrinsecamente pelas emoções. Segundo Swerdloff (2016), a cada dia há menos distinções entre a vida real e a virtual. É nesse sentido que consideramos a importância de estudos sobre emoções em processos de ensino e aprendizagem de línguas, pois esses estudos “podem auxiliar para que compreendamos quais emoções circulam nos contextos escolares e

⁴ Optamos por usar os termos língua estrangeira, língua adicional e segunda língua de forma intercambiável, ou seja, referindo-nos a qualquer língua que não a materna, sem importar se o processo de aquisição/aprendizagem é formal ou informal.

como isso pode afetar a vida dos docentes e, conseqüentemente, do ensino” (Benesh, 2012 apud Oliveira, 2021, p. 84).

Como afirma Morin (2007), entender a necessidade de conceber o aluno integralmente e considerar suas capacidades e variações de aprendizagem é necessário para a assimilação dos novos saberes. Portanto, repensar a educação é refletir constantemente sobre os métodos pedagógicos, sobre o papel do professor e sobre a complexidade dos seres humanos aprendizes e agentes do conhecimento. Nessa perspectiva, é necessário repensar o ensino de língua inglesa a partir da desconstrução e reconstrução de crenças e pressupostos já estabelecidos e naturalizados, observando as mudanças na sociedade conduzidas pelas TDIC como uma oportunidade de conectar o cotidiano ao ensino.

O estudo aqui relatado tem como base um recorte de dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG) (Souza, 2018), direcionando o olhar para a prática da professora-pesquisadora. A referida pesquisa teve como objetivo central investigar como o uso de ferramentas digitais, mais especificamente do Google Sala de Aula e do TED Talk, contribuem para a aprendizagem de língua inglesa, sob o viés da afetividade. Em face desse objetivo, surge uma pergunta à qual a pesquisa busca responder: quais aspectos devem ser considerados para que o ensino de língua inglesa mediado pelas TDIC, com foco na afetividade, possa ser significativo e motivador, alcançando alunos que, embora se encontrem em um nível avançado de escolaridade, não desenvolveram proficiência mínima nessa língua?

Além desta introdução, este artigo conta com duas seções teóricas que abrangem, respectivamente, a educação linguística com foco na afetividade e o ensino significativo de língua inglesa por meio do uso de tecnologias digitais. A seção seguinte expõe os percursos metodológicos e, na sequência, é apresentada uma seção com a análise dos dados da pesquisa ora relatada. O texto é concluído com as considerações finais.

Educação linguística com foco na afetividade

Voigt e Macfarlane (2010) apontam que a influência das novas tecnologias digitais tem moldado novos estilos de aprendizagem de sujeitos a elas expostos. Esses autores sugerem que avaliar a capacidade das tecnologias em dar suporte na formação, articulação e negociação dos valores dos indivíduos dentro da comunidade é um passo construtivo para mudanças no ambiente educacional. Na busca de responder à pergunta explicitada na seção

anterior, pensamos ser fundamental considerar que a educação linguística é uma experiência que está envolta nas nuances de nossa humanidade e mergulhada nos nossos sentidos e sentimentos, nos contextos que nos cercam (Sousa Santos, 2019).

Assim, faz-se necessário nos posicionarmos como seres humanos afetivos, constituídos na afetividade, reconhecendo nossa subjetividade, ou seja, compreendendo nosso eu, os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que formam nossa concepção de quem somos, como nos vemos e como vemos os outros e o mundo através dos discursos e das culturas (Weedon, 1997; Woodward, 2000). Essa concepção se alinha ao que Fortes (2019, p. 73) entende por subjetividade: “os sentidos, as emoções, e os pensamentos que vivenciamos em contextos sociais diversos e que, por sua vez, proporcionam significado, materializando nossas realidades e nossas identidades”.

Em um estudo acerca do papel das emoções nas práticas de uma professora de inglês, Oliveira (2021) propõe um olhar diferente para esse construto, ao considerar que as emoções “são produzidas discursivamente e, portanto, não são internas e individuais, mas são construídas no fazer, através das relações sociais” (Oliveira, 2021, p. 82). Voltando o olhar especificamente para ensino de línguas, a autora entende que “ensinar uma língua estrangeira envolve uma rede complexa de recursos cognitivos, relacionais e emocionais, pois apenas o conhecimento teórico de ensinar uma língua não é suficiente para lidar com situações complexas que a natureza de seu trabalho envolve” (Oliveira, 2021, p. 83).

É importante destacar que na pesquisa aqui reportada tratamos afetividade e subjetividade como conceitos inseparáveis. Corroboramos a visão de Pennycook (2017), que entende afetividade como a subjetividade dos indivíduos, ou seja, toda complexidade que envolve as histórias, as memórias, a vida e a cultura locais. Portanto, neste trabalho, tomamos afetividade como um espectro de sentimentos e emoções que nos envolve, estando arraigado no âmago do nosso ser e influenciando como sentimos o mundo ao nosso redor (Jordão, 2019), e como algo que está imbricado em nossas experiências sociais e modulam as relações internas e externas dos seres humanos (Aragão, 2011).

A afetividade é claramente envolta em sentimentos, emoções, construções identitárias que só são possíveis de serem percebidas e discutidas em um processo de educação linguística que leve em conta as complexidades que envolvem o sujeito cultural e politicamente situado no mundo, afinal, “o outro não é uma pura identidade, nem uma mera diferença” (Skliar, 2003, p. 44). Consoante essa compreensão, não se pode falar em afetividade no ensino de língua inglesa e desconsiderar a subjetividade dos sujeitos. De acordo com Mastrella-de-

Andrade (2011, p. 12), fatores afetivos vão além de aspectos individuais, uma vez que “ensinar e aprender uma nova língua envolve uma complexidade de fatores que não podem ser isolados em si mesmos, mas, que estão todos imbricados e atuam de forma diferente em diferentes sujeitos, grupos e contextos”.

Educação linguística com foco na afetividade constitui-se em uma renegociação de espaços e representações que possibilitam ao aluno se representar na língua estudada. Na visão de Pennycook (2017), trata-se de preparar o aprendiz para que seja capaz de escrever, falar, ler, ouvir em contra-ataque, como autor e coautor de sua história. Nas palavras de Tavares e Stella (2014, p. 87), “é permitir que o aluno utilize a língua como meio de construção de conhecimento para si e para os outros”.

Após anos de negligenciamento das emoções na compreensão do que é língua e educação linguística, e de uma supervalorização dos aspectos racionais e cognitivos nesse processo (Barcelos, 2015), a partir dos anos 1990, os campos de estudos da Linguística Aplicada passaram a adotar uma nova perspectiva. Seguindo o que Pavlenko (2013 apud Oliveira, 2021, p. 88) denominou como “virada afetiva”, cujo objetivo era desafiar a predominância de pesquisas sobre cognição, esses campos começaram a incentivar e desenvolver estudos envolvendo as emoções e sua relação com o ensino e a aprendizagem de línguas. Essa mudança veio na esteira de movimentos educacionais de perspectiva sociocultural que entendem que “os acontecimentos sociais estão interligados com a sala de aula e influenciam e são influenciados pelas emoções” (Oliveira, 2021, p. 92).

As tecnologias digitais e o ensino significativo de língua inglesa

Apesar de todos os avanços tecnológicos, o professor é, junto com os aprendizes, protagonista no processo de ensino e aprendizagem, com seu papel redefinido pelas mudanças sociais trazidas pelas TDIC. Todavia, seu protagonismo não o faz o único ator na construção do conhecimento, e sim um colaborador, um agente de mediação, capaz de mostrar aos alunos a importância de fazerem a conexão entre os novos saberes e os saberes já adquiridos, levando, assim, à assimilação e integração do conhecimento (Morin, 2007). Desse modo, o professor tem um papel fundamental nesse processo de mediação, pois a compreensão de que o aluno é um ser multidimensional que aprende de diversas formas e que o aprender é um processo complexo e integrado (Alves, 2015) leva a uma seleção intencional de práticas pedagógicas que alcancem os alunos de forma integral.

Nesse sentido, entender o papel do professor de língua inglesa e a relação das TDIC com o repensar das práticas pedagógicas se faz cada vez mais necessário. Um dos efeitos da globalização é o estabelecimento, pelas universidades, da internacionalização como meta a ser alcançada a curto e médio prazos. O “principal fruto dessa busca foi o lançamento do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF)” (Sarmiento; Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2017, p. 8), mais tarde redefinido como Programa Idiomas sem Fronteiras. Através desse programa, foram oferecidos cursos de língua inglesa na Universidade Estadual de Goiás (UEG) com o objetivo de preparar os alunos para desenvolver suas habilidades naquela língua, tais como apresentar seus trabalhos e representar a universidade dentro e fora do país.

É perceptível como os processos de aprendizagem têm sofrido mudanças significativas com o advento das TDIC. Assim, não se pode ignorar as mudanças e transformações sociais e culturais que influenciam o processo motivacional dos sujeitos que atuam nesses contextos. De acordo com o entendimento de Gómez (2012) sobre o início da “tecnologização” dos processos educativos, “há um reconhecimento do valor lúdico que o computador apresentava despertando atração entre os discentes” (p. 15). Hoje, mais de duas décadas depois, percebe-se que não é apenas a inclusão do computador que gera motivação, mas todo o sistema multimodal e multissemiótico no qual os cidadãos do mundo digital estão inseridos. Na visão de Kenski (2012), essa configuração educacional tecnológica gera “novas aprendizagens” as quais “reorientam todos os nossos processos de descobertas, relações, valores e comportamentos” (p. 44). Trata-se, assim, de uma sinergia que permeia relacionamentos, a vida cotidiana e os interesses pessoais.

Nesse sentido, observa-se que as TDIC não são apenas uma das mais efetivas ferramentas de mediação no ensino, mas também um dos maiores motivadores. Segundo Brooks e Shell (2006 apud Swerdloff, 2016), os processos de aprendizagem e memorização estão associados às emoções e isso faz uma conjunção óbvia entre tecnologia e emoção ligadas pela aprendizagem. Esses autores argumentam que, se for considerada a manipulação do ambiente tecnológico, a emoção pode estar relacionada com a busca e a curiosidade e pode também estar envolvida na ativação do foco, que muitas vezes é resumido sob o termo motivação.

Na compreensão de Kenski (2012), as TDIC e o ciberespaço são um novo espaço pedagógico que deve ser usado não apenas de forma instrumental, mas, também, como interação social, criando novos significados. Isso mostra que para que as TDIC sejam usadas de maneira significativa na mediação pedagógica, faz-se necessário não apenas um simples

clique na resposta correta; o aprendiz precisa ter oportunidade de usar suas vivências sociais, o que pode ser um grande motivador da aprendizagem. Um exemplo disso está no ensino de línguas, visto que, conforme o entendimento de Paiva (2011), a participação mediada pela língua alvo em práticas sociais é um dos meios mais efetivos para aquisição de segunda língua ou língua estrangeira/adicional. Essa participação se torna possível hoje para os indivíduos da sociedade que possuem acesso às TDIC. É importante assinalar que, no que tange à democratização da informação, em sociedades marcadas por desigualdades sociais profundas, como o Brasil, ainda não é possível alcançar o acesso universal a essas ferramentas digitais e, em consequência, a produtos culturais, seja na língua materna ou em qualquer outra língua.

Um exemplo de acesso livre a informação e a conteúdos instrucionais são os MOOC (*Massive Open Online Courses*), cursos abertos e gratuitos visando atender a uma população ampla e diversa, o que representa uma nova configuração na educação digital a distância. Outro exemplo é o próprio *YouTube*, que se tornou uma das plataformas de conexão de interesses afins em que pessoas de diferentes partes do mundo podem receber instrução e participar de *lives* nas quais os participantes fazem perguntas e interagem em tempo real, criando um novo modelo de compartilhamento de conteúdo.

Aprender passa a ser visto como um processo de tornar-se membro de uma determinada comunidade, a “metáfora da participação” pensada por Paiva (2011). Segundo essa autora, a “aprendizagem da língua passa a ser usada como uso periférico legitimado da língua em um processo dinâmico” (Paiva, 2011, p. 41). Tal processo vai além do cenário cultural, entrando no âmbito da identidade do indivíduo como participante dessa comunidade de fala.

Essa compreensão geral do papel das TDIC não limita seu potencial de influenciar a aprendizagem, pois há uma variação de acordo com as individualidades dos sujeitos, embora as mediações sejam direcionadas ao grupo de forma geral. Isso é proposto por Cooper (2016), que argumenta que as tecnologias permeiam a maioria das interações humanas. Nesse cenário, tecnologia é mais efetiva em dar suporte para a aprendizagem onde há um entendimento de como a empatia funciona em relacionamentos e como as tecnologias podem ou não assistir à aprendizagem.

Pode-se, assim, afirmar que as tecnologias são influenciadoras da afetividade na aprendizagem; entretanto, não substituem o papel da empatia humana. Apesar dos grandes avanços tecnológicos, nem os mais incríveis *softwares* conseguem substituir a empatia

humana, o que reforça a importância do professor, que tem seu papel ressignificado como “mediador, facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem” (Masetto, 2013, p. 233).

Percurso metodológico

A pesquisa que relatamos neste artigo segue uma abordagem qualitativa interpretativista, visto que, seguindo o que aponta Flick (2009), trata-se de uma investigação que busca sua relevância no estudo das relações sociais, na análise de diferentes perspectivas e nas reflexões dos pesquisadores como produção de conhecimento. As práticas pedagógicas da professora pesquisadora/pesquisada foram investigadas com o objetivo de compreender como o uso de ferramentas digitais como Google Sala de Aula e TED Talk podem contribuir para o aprendizado de língua inglesa, sob o viés da afetividade.

Nessa perspectiva, a professora pesquisadora investigou sua própria prática, o que caracteriza a pesquisa como de observação participante (Lüdke; André, 1986). Foi analisado o uso de TDIC como mediadoras de práticas pedagógicas com foco na afetividade, nas aulas de língua inglesa ministradas por ela no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da UEG, câmpus Anápolis-GO no período de março a junho de 2018, em três cursos do IsF que foram oferecidos sequencialmente, cada um com duração de 16 horas.

Para gerar os dados da investigação, foram usados instrumentos como rodas de conversa entre a docente e os discentes, diário de campo da professora e questionários aplicados aos alunos. As anotações foram reflexivas, contemplando conflitos, sentimentos, ideias, impressões, certezas e descobertas. A geração de dados, bem como a definição de instrumentos e sua aplicação, seguiram as normas éticas de pesquisa estabelecidas por comitês de ética e outras instâncias.

As aulas nas quais o material empírico da pesquisa foi gerado foram planejadas sob o viés da afetividade e isto definiu as práticas pedagógicas da professora, sempre com foco no objetivo central do estudo. Além da professora, a sala de aula na qual foram gerados os dados contava com 5 (cinco) alunos, todos participantes da pesquisa: uma graduanda, duas mestrandas, uma doutoranda e um servidor técnico-administrativo da Universidade.

Ao planejar o curso de inglês no contexto do Programa Idiomas sem Fronteiras, a professora pesquisadora estava convencida da necessidade de reconhecer as capacidades e variações de aprendizagem dos aprendizes como pressuposto fundamental para a assimilação de novos saberes (Morin, 2007) os quais passam a incorporar seus repertórios culturais,

sociais e educacionais. Nessa perspectiva teórico-metodológica, o planejamento das aulas e as propostas didáticas que serviram de base para a investigação foram construídos tendo em mente sempre a subjetividade e o uso de práticas pedagógicas relevantes ao contexto dos alunos da turma investigada. Assim, foi construída uma proposta didática sob o viés da afetividade como um guarda-chuva que acompanhou as práticas pedagógicas da professora pesquisadora durante o processo de geração de dados.

Na escolha das ferramentas tecnológicas digitais que mediarão as atividades pedagógicas, a professora considerou, além dos objetivos, a individualidade dos aprendizes e os processos afetivos e subjetivos que influenciam sua motivação nas aulas. No intuito de conhecer o lugar em que cada aprendiz se encontrava e onde gostaria de chegar na sua jornada de aprendizagem de língua inglesa, a professora escolheu diferentes ferramentas digitais, como os aplicativos *WhatsApp* e *Google Sala de Aula*⁵, as quais serviam como apoio para as aulas presenciais. Através desses aplicativos os alunos recebiam comunicados, postavam suas tarefas e participavam de fóruns.

Após a aplicação de um questionário cuja finalidade era conhecer melhor cada aprendiz e saber como tinha sido sua experiência no primeiro mês de aula, a professora adicionou à proposta didática o uso do TED Talk⁶. Essa ferramenta a auxiliou a compreender o que os alunos consideravam importante, quais construções sociais traziam em seus discursos, como se viam diante dos outros sujeitos na sala, colegas e professora, e do meio social em que vivem.

O uso de TDIC nas práticas pedagógicas da professora pesquisadora, com foco na afetividade

Em todos os encontros (aulas) do curso, a professora reservou 15 minutos no final para conversar com os alunos sobre sua jornada de aprendizagem de língua inglesa. Essa ação docente foi adotada em função daquilo para o que Sousa Santos (2019) chama atenção, a importância dos sentidos e sentimentos envolvidos nos contextos educacionais. As rodas de conversa foram parte das práticas da professora pesquisadora, por entender que conhecer os

⁵Google Sala de Aula permite criar um ambiente onde o professor possa compartilhar com os alunos materiais, bem como criar e receber tarefas e trocar informações através de e-mail e mensagens instantâneas.

⁶O TED é uma organização sem fins lucrativos dedicada à divulgação de ideias, geralmente na forma de conversas curtas e poderosas (18 minutos ou menos). O TED começou em 1984 como uma conferência onde tecnologia, entretenimento e design convergiram, e hoje cobre quase todos os tópicos - da ciência aos negócios e às questões globais - em mais de 100 idiomas. (<https://www.ted.com/about/our-organization>. Acesso em: 22 set. 2018, tradução nossa - adaptado).

alunos é essencial para oferecer propostas didáticas relevantes e que levem em conta a subjetividade e a visão de mundo dos sujeitos envolvidos nesse processo (Weedon, 1997; Woodward, 2000; Fortes, 2019; Jordão, 2019).

Ao analisarmos a primeira roda de conversa, constatamos que todos os alunos sentiam necessidade de aprender a língua inglesa. Porém, havia uma dicotomia: de um lado, essa necessidade se dava por questões profissionais; de outro, por simpatia pela cultura e comunidade de falantes. Considerando que, segundo a classificação de Brown (2000), todos do grupo pesquisado eram aprendizes instrumentais intrínsecos, foram adotadas práticas pedagógicas que auxiliassem a perceber como se sentiam usando as próprias vivências e o cotidiano para aprender inglês. Assim, as aulas foram iniciadas com práticas pedagógicas que agregavam o uso das TDIC em um ambiente colaborativo e propício para a aprendizagem, dentro da perspectiva da afetividade que abarca o pensamento de Lago (2011, p. 81) segundo o qual, “num objetivo mais modesto, de afetar apenas a vida acadêmica, cada professor deve buscar as formas como essa sala de aula pode vir a constituir-se nesse ambiente promotor da autoestima elevada”.

Todos os alunos participantes da pesquisa foram incluídos na Google Sala de Aula. Foi informado aos estudantes que tudo que fizessem ali seria em língua inglesa e que a participação seria parte da avaliação. A princípio, apenas dois alunos completaram a atividade proposta. A professora notou, dessa forma, que a exigência de uso da língua inglesa era uma barreira para os alunos. Seguindo o alerta de Morin (2007) sobre a importância de atentar para as capacidades e variações de aprendizagem no processo de assimilação de novos saberes, durante a roda de conversa, a professora e os discentes conversaram sobre a necessidade de quebrar paradigmas e barreiras com o uso da língua, tendo consciência dos limites de cada um, aceitando esses limites e trabalhando para superá-los. A professora, ciente da resignificação do papel do docente, a partir dos avanços tecnológicos, como “mediador, facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem” (Masetto, 201, p. 23), desafiou os alunos a mudarem a forma como viam as pessoas que não se comunicam de forma eficaz, ou que têm dificuldade de se expressar, explicando que a maneira como eles se viam iria possibilitar que avançassem ou determinar que estagnassem.

Para Gardner (2005) a cultura e o ambiente têm influência na aquisição de segunda língua e podem direcionar a motivação (esforço, desejo e afeto) do indivíduo em aprendê-la. Para Gardner (2005) a cultura e o ambiente têm influência na aquisição de segunda língua e podem direcionar a motivação (esforço, desejo e afeto) do indivíduo em aprendê-la. O modelo

sócio-educacional de Gardner (2005) sugere a necessidade de buscar estratégias que motivem os estudantes, reforçando a importância do professor no processo de aquisição de uma segunda língua. Esse modelo conduz a outro fator crucial: a interferência do que ocorre na sala de aula, conhecida como “motivação integrativa” (Gardner, 2005, p. 15).

Dentro dessa perspectiva, a professora continuou a postar atividades no Google Sala de Aula e, à medida que os alunos se conheciam melhor, sentiam-se mais confortáveis para participar dos fóruns *online* e das conversações presenciais. A primeira leitura proposta foi de um artigo postado no Google Sala de Aula intitulado *How to successfully work across countries, languages, and cultures* (Como trabalhar com sucesso entre países, línguas e culturas). Nesse texto, que é um excerto da revista *online Harvard Business Review*, o inglês é apresentado como língua franca e como a solução para o desenvolvimento de uma multinacional japonesa no mundo globalizado. Para que as filiais da empresa em diferentes países pudessem compartilhar o que estava funcionando e assim poderem aprender umas com as outras, foi decretado que não mais se usasse a língua oficial de cada país, tornando o uso da língua inglesa obrigatório em todos os escritórios da empresa ao redor do mundo.

Após a leitura, os alunos foram convidados a compartilhar suas impressões sobre o material lido. Constatamos que, mesmo realizando as atividades *online* e tendo a opção de consultar dicionários e outras fontes *online*, a maioria se limitou a respostas simples e menos elaboradas. Isso impulsionou um replanejamento das aulas, levando a professora a repensar qual seria a maior necessidade dos alunos que não estava sendo contemplada nas atividades desenvolvidas, na busca de compreender as emoções que circulavam naquele contexto e como isso afetava o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos (Benesh, 2012 apud Oliveira, 2021).

Foi proposta, então, uma nova leitura, desta vez de um texto menor, um *abstract* de um artigo que tratava da relação entre emoções, tecnologia e aprendizagem, cujo título é *Empathy, emotion, technology, and learning*⁷ (Empatia, emoção, tecnologia e aprendizagem). O objetivo era ajudar os alunos a entender o que estavam vivendo como aprendizes, ao mesmo tempo, em que faziam isso na língua alvo. Os estudantes foram convidados a explorar suas emoções e compreender o processo que estavam vivendo como aprendizes, expressando-se em inglês.

⁷ Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/B9780128006498000110>. Acesso em: 22 set. 2018.

Ainda assim, observou-se grande resistência quanto ao uso da plataforma *online* Google Sala de Aula, expressa nas tarefas que não eram postadas e nos discentes que visitavam a sala de aula *online*, mas se mantinham invisíveis, sem participação em nenhuma atividade. Isso foi intrigante, pois a professora não sabia se a reação era ao uso da plataforma ou em função da dificuldade em expor seu pensamento em língua inglesa. Quando nos comunicamos em outra língua, há muito mais que simplesmente proferir novos sons. De acordo com Mastrella-de-Andrade (2011, p. 17), isso “implica um fazer, acompanhado de um sentir e indissociável de um vir a ser, ou seja, um tornar-se, de maneiras distintas, no ambiente da sala de aula”.

Na sequência, após o trabalho com atividades disponibilizados na plataforma Google Sala de Aula, a aula foi direcionada a um tópico pelo qual os participantes demonstravam grande interesse: conhecer mais sobre a cultura estadunidense. Assim, foram convidados a ouvir a música “*Dear Mr. President*” (Prezado Sr. Presidente), da cantora e compositora estadunidense Pink⁸, anteriormente postada na Google Sala de Aula, e a fazer uma reflexão crítica sobre aspectos comuns entre Brasil e Estados Unidos. Nessa atividade, registrou-se a maior participação nos fóruns até o momento.

Outra proposta apresentada ao grupo, com o intuito de diminuir a ansiedade e ajudar a desenvolver estratégias de comunicação oral, foi o uso do TED Talk nas aulas. Como mencionado anteriormente, o TED Talk é uma conferência onde comunicadores trazem suas ideias em apresentações de menos de dezoito minutos. Essas palestras são gravadas em vídeo e disponibilizadas gratuitamente no site do TED Talk através do *YouTube*. A proposta didática era que cada aluno escolhesse um vídeo e preparasse um *handout* para que os colegas acompanhassem sua apresentação. Eles teriam que compartilhar o vídeo escolhido no Google Sala de Aula, assim, todos poderiam assistir com antecedência e fazer comentários na plataforma.

No processo de execução dessa atividade, percebemos um engajamento maior no Google Sala de Aula, com os alunos escolhendo, preparando e apresentando seus vídeos. Após esse período, foi pedido que avaliassem, por intermédio de um questionário, como foi a experiência com o uso do TED Talk. A maioria considerou a atividade positiva, com a ressalva de que o tempo curto (menos de 18 minutos, conforme citado acima) limitou a interação. Na avaliação da professora, ocorreram, naquele contexto, mediante uma nova

⁸ Disponível em: [HTTPS:// www.youtube.com/watch?v=1oJ_f8SUavk](https://www.youtube.com/watch?v=1oJ_f8SUavk). Acesso em: 22 set. 2018.

configuração educacional tecnológica, “novas aprendizagens” que geraram nos alunos um processo de “descobertas, relações, valores e comportamentos” (Kenski, 2012, p. 44).

Ao serem questionados se as práticas pedagógicas daquele mês facilitaram o aprendizado, os estudantes também tiveram opiniões diferentes, o que mostra como as pessoas são singulares em seu modo de ser e aprender, evidenciando a importância de se atentar para a subjetividade das pessoas envolvidas nos processos educativos (Weedon, 1997; Woodward, 2000). Assim, por exemplo, uma participante apontou que o uso do TED Talk por um período prolongado não foi construtivo, visto que sentia necessidade de aprender através da fala da professora, e não pela fala dos colegas que, segundo ela, não se comunicavam bem. Na visão dessa aluna, portanto, o uso da ferramenta TED Talk por um período prolongado não foi construtivo. Isto nos fez pensar que, embora seja excelente para promover letramento crítico e trazer inovação para o ensino de línguas, a ferramenta pode funcionar melhor se usada em conjunto com outros recursos, ou com foco em diferentes habilidades.

Isso indica que o trabalho com a realidade de cultura digital exige adaptabilidade, não bastando conhecer novos recursos tecnológicos, que é parte fundamental da ação docente. É preciso saber usá-los como instrumentos de mediação para a aprendizagem, a fim de motivar os alunos a buscarem sua própria agência como sujeitos. Nota-se, assim, que o papel do professor e as práticas docentes, mesmo em ambientes digitais, são aspectos essenciais da aprendizagem, conforme assevera Masetto (2013, p. 152): “A mediação pedagógica coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como protagonista de atividades que vão lhe permitir aprender e atingir seus objetivos”.

Na investigação para compreender se o Google Sala de Aula foi relevante para os alunos, a professora solicitou que respondessem como se sentiram ao participar de atividades usando aquela plataforma. As respostas foram variadas, entretanto, de modo geral, houve consenso de que a plataforma facilitou a aprendizagem. Porém, uma aluna destacou a falta de dinamismo dessa ferramenta, e os demais colegas concordaram com ela. Considerando que hoje as pessoas estão em redes sociais, onde há maior velocidade de informação, receber notificações por e-mail faz com que haja um *gap* entre o envio, o recebimento e a resposta, ao contrário do que ocorre com os aplicativos de mensagens instantâneas. Se o indivíduo não estiver conectado à plataforma ou não tiver liberado seu dispositivo móvel para receber notificações, pode ficar sem receber as mensagens do Google Sala de Aula, o que exige maior comprometimento do aluno em entrar na sala de aula virtual diariamente.

Percebe-se, assim, que o avanço tecnológico digital faz com que a comunicação pelas redes sociais, como nos grupos do Facebook, e por aplicativos de mensagem instantânea como o *WhatsApp* tenham o mesmo potencial de compartilhamento de documentos e vídeos que o Google Sala de Aula. Contudo, aqueles oferecem uma facilidade maior de acesso, pois a maioria dos alunos já tem os aplicativos em seus dispositivos móveis e já faz uso da plataforma em seu cotidiano. A diferença é que no Google Sala de Aula é possível verificar o progresso dos alunos com maior facilidade, pois as atividades ficam organizadas em pastas com indicação de tarefas concluídas e não concluídas. As conversas se mantêm organizadas por assuntos, o que não é possível no *WhatsApp*, mas é possível no Facebook.

Ao final de mais uma etapa, os alunos foram convidados a compartilhar, em uma roda de conversa, suas percepções gerais do curso. A razão de ouvir o aprendiz durante a jornada de aprendizagem é para que se possa oferecer um ensino relevante. Alves (2015, p. 842) assinala que “para ensinar, é necessário aprender como o outro aprende ou mesmo estabelecer sinergia entre linguajares”. Nessa atividade, os participantes verbalizaram suas impressões, sendo que um ponto marcante que se repetia nas falas era a ênfase no ambiente de ensino e nas práticas pedagógicas por eles denominadas “diferentes” em comparação ao ensino tradicional.

O que os estudantes chamaram de “diferente” é o que identificamos como práticas pedagógicas embasadas na afetividade e na subjetividade; é usar a língua para além de propósitos linguísticos, mas como meio de ação e interação com as práticas sociais; é refletir sobre si mesmo e sobre o mundo. A discussão sobre educação linguística passa pela sua relação direta com a identidade dos aprendizes, da cultura e dos construtos que se entrelaçam nos discursos. O eu, o outro, as identidades sociais e culturais, de modo natural, estão diretamente relacionadas com a afetividade e influenciam o processo de aprendizagem de línguas.

Considerações finais

Vivemos em um mundo fortemente influenciado pelas tecnologias digitais. A maneira como a sociedade é gerida por esses instrumentos influenciadores permite fazer uma correlação das TDIC como motivadoras nos processos educacionais. Assim, podemos afirmar que o uso das tecnologias digitais no ensino tem grande influência na afetividade, em função da relação recíproca entre o digital e o real nesse contexto.

Por meio desta pesquisa é possível inferir que as tecnologias digitais têm um papel importante na educação em geral, e na educação linguística em especial, uma vez que podem potencializar práticas relevantes de interação social. Ao mesmo tempo, não é plausível falar em ensino de língua inglesa sem considerar o aprendiz como um ser multidimensional, pois é esse entendimento que propicia a construção de propostas didáticas significativas. Isso é percebido nas falas de alunos que consideraram a abordagem de ensino inovadora, como, por exemplo, na constatação de que o foco da professora não era na avaliação, mas na aprendizagem, diferentemente dos métodos tradicionais.

Entre os comentários e as respostas aos questionários, nota-se que os alunos passaram por momentos de construção, reconstrução e reflexão sobre como foram ensinados antes de chegarem ao Programa Idiomas sem Fronteiras, comparando as experiências anteriores com o modo como ocorreu a aprendizagem nessa proposta didática. Essa reação mostra que a aprendizagem não começa quando os alunos entram na sala de aula; ao contrário, é um movimento constante de ressignificação de quem são como aprendizes, de como aprendem e do que apreendem. A interação com a cultura digital vai além das habilidades em lidar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Ela exige uma mudança de paradigma, permitindo que o aprendizado ocorra através dessas ferramentas e redescobrimo a aprendizagem como um momento de manifestação não apenas de conhecimento, mas também de emoções e sentimentos, evidenciando a afetividade que permeia esse processo.

A discussão apresentada neste artigo contribui significativamente para (re)pensar as práticas pedagógicas em aulas de língua inglesa mediadas por TDIC. Por exemplo, o uso do TED Talk permite discussões críticas sobre diversos temas, colaborando para uma educação intercultural e promovendo ganhos complementares, como o aumento do repertório linguístico e o desenvolvimento de habilidades de compreensão oral. Por outro lado, o Google Sala de Aula se mostra uma ferramenta viável para o ensino de línguas, mas não atinge todos os alunos com a mesma eficiência. Isso ocorre porque exige um e-mail do Google como base de comunicação, o que geralmente é menos utilizado pelos alunos em comparação com redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas.

Em suma, espera-se que este estudo tenha contribuído para a constatação de que o ensino de línguas, sob o viés da afetividade, pode transformar o ambiente da sala de aula. Tal abordagem empodera os alunos, tornando-os agentes de sua própria jornada de aprendizagem, sem desconsiderar a importância da ação mediadora do professor. Acredita-se que isso colabora significativamente para a aquisição de repertório linguístico, pressuposto essencial

para a constituição de sujeitos autônomos e confiantes em suas práticas sociais e discursivas, tanto na língua materna quanto em segunda língua, língua estrangeira ou língua adicional.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. D. F. Reflexões sobre a aprendizagem: de Piaget a Maturana. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 838-862 out./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21638/>. Acesso em: 9 nov. 2022.
- ARAGÃO, R. C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 163-189.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, Kalisz, Poland, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015. DOI: 10.14746/ssl.2015.5.2.6.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2000.
- COOPER, B. Empathy, emotion, technology and learning. *In*: TETTEGAH, S. Y.; MCCREERY, M. P. (org.). **Emotions, technology, and learning**. Amsterdam: Elsevier, 2016. p. 265-288.
- DIAS, R. **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FORTES, L. Educação linguística em LI: identidade, subjetividade e complexidade. *In*: FERRAZ, D. de M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 87-105.
- GARDNER, R. C. Integrative motivation and second language acquisition. Joint Plenary Talk at the Canadian Association of Applied Linguistics. **Canadian Linguistics Association**, Londres, 2005. p. 1-22. Disponível em: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>. Acesso em: 9 set. 2022.
- GÓMEZ, P. C. A motivação no processo ensino/aprendizagem de idiomas: um enfoque desvinculado dos postulados de Gardner e Lambert. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 34, p. 53-77, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639298>. Acesso em: 9 dez. 2022.

JORDÃO, C. O lugar da emoção na criticidade do letramento. *In*: FERRAZ, D.de M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.p. 58-66.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAGO, N. Alves. Me, myself and you: autoestima e aprendizagem de línguas. *In*: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **A afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. Campinas. SP: Pontes, 2011. p. 49-88.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 141-171.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **A afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, A. C. T. de. Emoções e ensino crítico de línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de Inglês. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 81-106, 2021. DOI: 10.1590/1984-6398202117125.

PAIVA, V. L. M. de O. Ilusão, aquisição ou participação. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Routledge, 2017.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas Sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2017.

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>. Acesso em: 09 dez. 2022.

SOUSA SANTOS, B. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUZA, R. R. de. **Educação linguística com foco na afetividade**: práticas pedagógicas críticas no programa Idiomas sem Fronteiras. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2018.

SWERDLOFF, M. Online learning, multimedia and emotions. *In*: TETTEGAH, S. Y.; MACCREERY, M. P. (org.). **Emotions, technology, and learning**. Amsterdam: Elsevier, 2016. p. 155-175. DOI: 10.1016/B978-0-12-800649-8.00009-2.

TAVARES, R. R.; STELLA, P. R. Novos letramentos e a língua inglesa na era da globalização: desafios para a formação de professores. *In*: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (org.). **Novos Letramentos e ensino de língua inglesa**. Maceió: Eudfal, 2014. p. 75-100.

TED. **Our mission**: Spread ideas, foster community and create impact. Disponível em: <https://www.ted.com/about/our-organization>. Acesso em: 16 jul. 2018.

VOIGT, C.; MACFARLANE, K. The affective domain and social networking: definitorial issues and misleading assumptions. *In*: EUROPEAN CONFERENCE ON TECHNOLOGY ENHANCED LEARNING, 5., 2010, Barcelona. **Proceedings [...]**. Barcelona: University of Barcelona, 2010. p. 1-6. Disponível em: <https://mature-ip.eu/files/matel10/voigt.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2023.

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1997.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: À Universidade Estadual de Goiás, pelo apoio à pesquisa.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás.

Disponibilidade de dados e material: Os dados coletados estão em posse dos pesquisadores.

Contribuições dos autores: Ambos os autores participaram colaborativamente na construção do texto.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

