

Formação docente e ensino afetivo de línguas em contextos digitais

Thaina Rocha Cunha

Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação (thaina.rocha.silva@usp.br)

Lethicia Roberta Barros Gonçalves

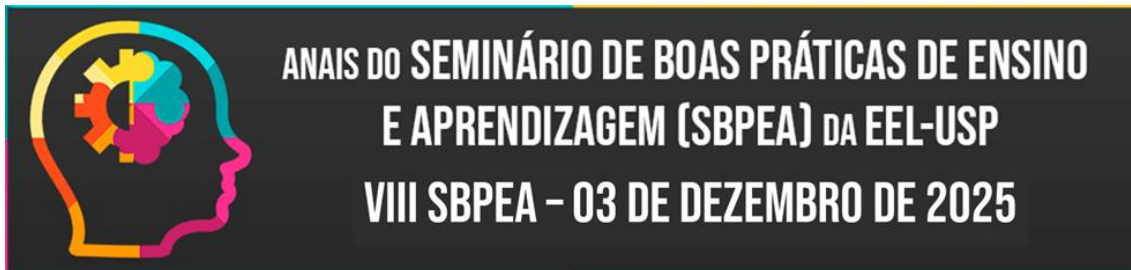
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Linguística
(lethicia.rbgoncalves@gmail.com)

Resumo

Esta pesquisa analisa as práticas de formação docente desenvolvidas pelo departamento pedagógico de uma escola de idiomas 100% remota, que acompanha 800 estudantes e 40 educadores. O objetivo é compreender como os processos formativos, fundamentados na indissociabilidade entre cognição e afetividade, podem aprimorar o ensino de línguas, promover uma aprendizagem mais significativa e fortalecer o bem-estar dos educadores. A metodologia é de natureza exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, baseada na sistematização de dados provenientes de registros de encontros formativos, reuniões de acompanhamento, observações de aula e documentos institucionais. Os resultados apontam que a combinação de três eixos (Formação continuada integrativa e afetiva, Acompanhamento pedagógico personalizado e Uso estratégico das Tecnologias Digitais (TDIC)), promove vínculos, sustenta o desenvolvimento profissional e amplia o engajamento de alunos e professores. Conclui-se que a formação docente, quando orientada por princípios afetivos e dialógicos, potencializa a aquisição linguística e estabelece condições mais saudáveis e sustentáveis para a prática da docência em ambientes digitais.

Palavras-chave: formação docente, afetividade, ensino remoto, TDIC, ensino de línguas.

Abstract

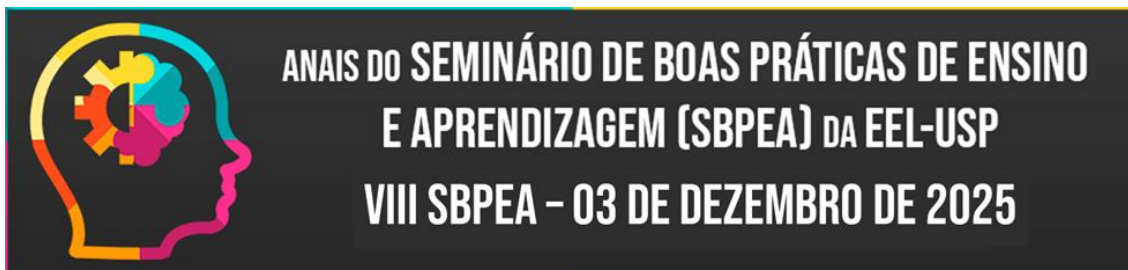


This research analyzes teacher training practices developed by the pedagogical department of a 100% remote language school , which monitors 800 students and 40 educators. The objective is to understand how training processes, founded on the inseparability between cognition and affectivity , can enhance language teaching, promote more meaningful learning, and strengthen the well-being of the educators. The methodology is exploratory and descriptive, with a qualitative approach, based on the systematization of data from training meeting records, follow-up meetings, class observations, and institutional documents. The results indicate that the combination of three axes — Integrative and affective continuing education, Personalized pedagogical follow-up, and Strategic use of Digital Technologies (TDIC) — promotes bonds, sustains professional development, and increases student and teacher engagement. It is concluded that teacher training, when guided by affective and dialogical principles, enhances linguistic acquisition and establishes healthier and more sustainable conditions for teaching practice in digital environments.

Keywords: teacher training, affectivity, remote teaching, ICT, language teaching.

Resumen

Esta investigación analiza las prácticas de formación docente desarrolladas por el departamento pedagógico de una escuela de idiomas 100% remota , que acompaña a 800 estudiantes y 40 educadores. El objetivo es comprender cómo los procesos formativos, fundamentados en la indisociabilidad entre cognición y afectividad , pueden mejorar la enseñanza de lenguas, promover un aprendizaje más significativo y fortalecer el bienestar de los educadores. La metodología es de naturaleza exploratoria y descriptiva, con enfoque cualitativo, basada en la sistematización de datos provenientes de registros de encuentros formativos, reuniones de seguimiento, observaciones de clase y documentos institucionales. Los resultados indican que la combinación de tres ejes (Formación continua integrativa y afectiva, Acompañamiento pedagógico personalizado y Uso estratégico de las Tecnologías Digitales (TDIC)), promueve vínculos, sostiene el desarrollo profesional y amplía el compromiso de alumnos y profesores. Se concluye que



la formación docente, cuando es guiada por principios afectivos y dialógicos, potencia la adquisición lingüística y establece condiciones más saludables y sostenibles para la práctica de la docencia en entornos digitales.

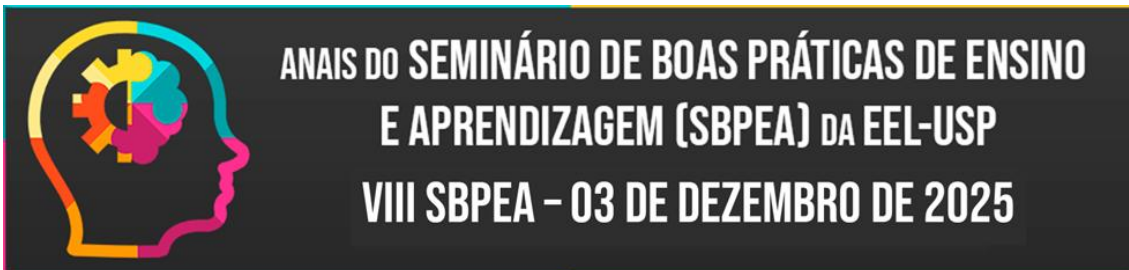
Palabras clave: formación docente, afectividad, enseñanza remota, TDIC, enseñanza de lenguas.

1. Introdução

A consolidação do ensino remoto de línguas como um modelo pedagógico viável, impulsionado pela transformação digital, redefiniu o cenário educacional, ao mesmo tempo em que intensificou desafios como o risco de isolamento e desengajamento. Em um contexto de ensino integralmente mediado por telas, a arquitetura formativa institucional precisa transcender a transposição de conteúdo e focar na dimensão humana e relacional.

Neste cenário, esta pesquisa se debruça sobre as práticas pedagógicas de uma escola de idiomas com operação 100% remota, responsável pela formação de 40 educadores e pelo acompanhamento de aproximadamente 800 estudantes em diversos cursos de línguas. O problema central da investigação reside no hiato entre a eficiência tecnológica e a necessidade humana de conexão. Dessa forma, o objetivo é compreender como os processos de formação docente, ancorados na indissociabilidade entre cognição e afetividade, podem potencializar o ensino de línguas, tornando a aprendizagem mais significativa, e, simultaneamente, fortalecer o bem-estar dos educadores e, por conseguinte, o dos estudantes.

Nosso pressuposto é que a formação docente, quando orientada intencionalmente por princípios afetivos e dialógicos, em conjunto com o uso estratégico das Tecnologias Digitais (TDICs), cria condições mais saudáveis para a docência em ambientes remotos, além de potencializar a aquisição de língua estrangeira/adicional por parte dos estudantes. Reconhece-se que a qualidade do ensino linguístico está intrinsecamente ligada às condições emocionais e relacionais nas quais a prática é exercida.



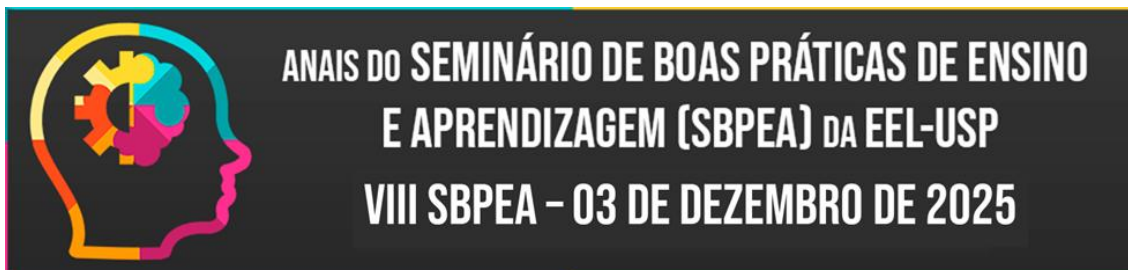
Para investigar este pressuposto, o artigo está estruturado da seguinte forma: a Fundamentação Teórica explora a base psicopedagógica da afetividade e cognição, a práxis dialógica e o papel das TDICs no ensino de línguas; o Método detalha a abordagem qualitativa (exploratória e descritiva) e o *corpus* de análise (registros formativos, reuniões e observações); a seção Resultados e Discussão apresenta os três eixos das ações pedagógicas, dialogando os achados com o referencial teórico; e as Considerações Finais resumizam as conclusões alcançadas.

2. Fundamentação Teórica

A intervenção pedagógica eficaz em um cenário de ensino remoto de línguas impõe a necessidade de um referencial que articule, de maneira contemporânea, as dimensões psicopedagógicas, ético-dialógicas, linguísticas e tecnológicas. A presente pesquisa reside na relação entre esses constructos, que fundamentam as ações pedagógicas dentro do contexto investigado.

Inicialmente, defendemos que é importante que as situações de produção sejam significativas para os estudantes; que tenham origem em temas, práticas sociais e contextos interativos nos quais eles estejam imersos. Essa concepção dialoga com Bakhtin (2003), que compreende o discurso como uma resposta ativa e situada, e com Hymes (1972), que introduz a noção de competência comunicativa, defendendo que o domínio da língua depende da capacidade de usá-la de forma adequada nos diferentes contextos sociais.

A integração das quatro habilidades, compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita, deve orientar a prática pedagógica, como propõem Celce-Murcia (2001) e Richards & Rodgers (2014), para quem a aprendizagem de uma língua se fortalece quando os usos comunicativos reais orientam as atividades. Em um ambiente acolhedor, a produção oral se desenvolve porque o aluno sente que sua voz é valorizada; a compreensão oral se fortalece quando há espaço para dúvidas e negociação de sentidos; a leitura e a escrita tornam-se mais significativas quando os textos dialogam com a experiência do estudante e quando a escola promove práticas socialmente relevantes.

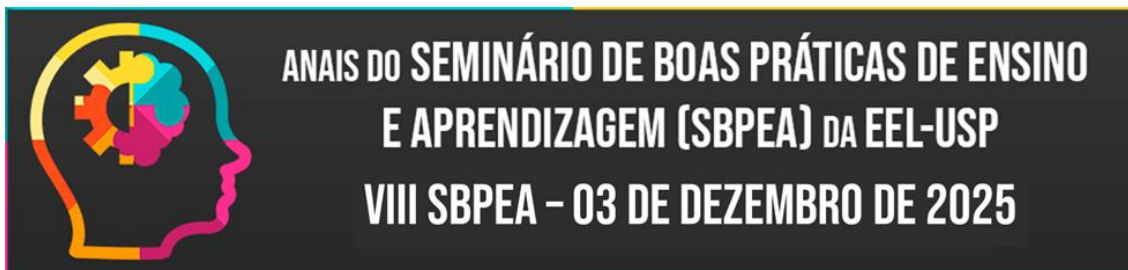


Além disso, o acolhimento, compreendido como prática contínua e relacional (Arroyo, 2012), cria as bases para que o estudante se reconheça como sujeito do processo de aprendizagem. Assim, a escola de idiomas, ao assumir uma postura ativa, promove um ensino que articula acolhimento, criticidade e desenvolvimento linguístico, garantindo que o aluno participe efetivamente da construção de significados, tornando-se protagonista na própria aprendizagem. Além desse aspecto, torna-se fundamental reconhecer que tal perspectiva demanda intencionalidade pedagógica e constante revisão das práticas docentes. Quando o professor compreende o acolhimento como elemento estruturante do processo educativo, ele passa a organizar situações de aprendizagem que valorizam as experiências prévias dos alunos e estimulam a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, o ambiente escolar deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos para se transformar em um território de diálogo, escuta e coconstrução, em que os sujeitos são encorajados a experimentar, errar, refletir e avançar em sua autonomia.

Desse modo, ao articular estratégias que integram cuidado, reflexão crítica e desenvolvimento linguístico, o contexto investigado amplia seu papel social, contribuindo para a formação de aprendizes mais conscientes de seus próprios processos, mais preparados para interagir em diferentes contextos e mais capazes de atribuir sentido às práticas de linguagem que vivenciam. Essa abordagem fortalece não apenas o percurso acadêmico, mas também a constituição de identidades mais seguras e potentes, resultando em um processo educativo que efetivamente transforma e emancipa.

2.1 Afetividade e cognição

O desenvolvimento de práticas pedagógicas com afetividade em uma escola de idiomas envolve a construção intencional, por parte do professor, de um ambiente em que o estudante se sinta seguro para participar ativamente das práticas comunicativas e desenvolver as quatro habilidades da língua: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita, de maneira integrada. Esse acolhimento é simultaneamente uma postura institucional e um processo pedagógico mediado pelo



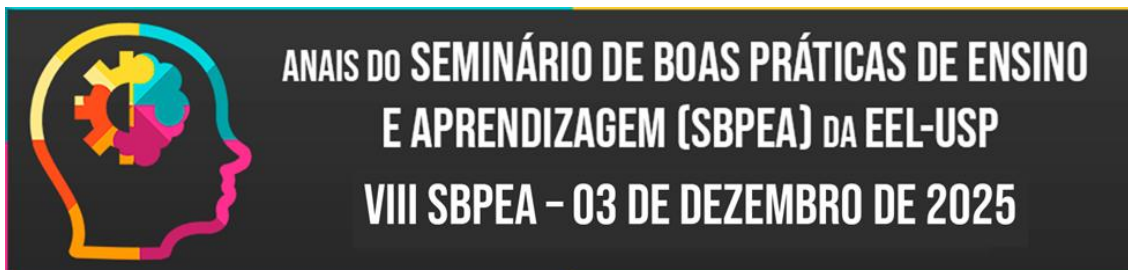
docente que permite ao aluno expressar seus conhecimentos, vivências e percepções sem receio de errar ou ser desvalorizado.

Ao reconhecer a diversidade de trajetórias e ritmos de aprendizagem, o professor, em alinhamento com a escola, cria condições para que cada estudante se torne protagonista na comunicação. A produção oral, por exemplo, ganha força quando o professor estabelece e mantém um ambiente acolhedor, pois o aluno se sente confortável para interagir, experimentar estruturas linguísticas e compartilhar ideias. Da mesma forma, a compreensão oral é favorecida quando o professor estabelece um clima de confiança, no qual o estudante pode pedir esclarecimentos, negociar sentidos e aprender por meio de situações comunicativas reais (Lima; Sousa e Luquetti, 2014; Almeida Filho, 1993).

A leitura e a escrita também participam desse processo de acolhimento e mediação docente. A compreensão escrita, facilitada pelo professor, oferece acesso a diferentes vozes, culturas e gêneros textuais, ampliando a visão de mundo do aluno; já a produção escrita permite que ele organize suas ideias, reflita sobre temas relevantes e exercite sua autonomia. Quando essas práticas ocorrem em um ambiente que o professor ajuda a construir e sustentar, valorizando a escuta, o respeito e o diálogo, elas se tornam ainda mais significativas (Ozcariz e Fiuza, 2010).

Assim, o uso equilibrado das quatro habilidades, intencionalmente planejado e mediado pelo professor, contribui para que o estudante compreenda fenômenos linguísticos, sociais e culturais presentes nas interações, fortalecendo sua criticidade e sua capacidade de se comunicar de forma autêntica. O acolhimento, nesse contexto, é a própria ação pedagógica do professor, que, para além do suporte emocional, possibilita a construção de sentidos, a participação ativa e o verdadeiro engajamento no processo de aprendizagem da língua.

Para isso, no entanto, assume-se a indissociabilidade entre cognição e afetividade. Nesse sentido, autores como Wallon (2007; Dantas, 1992) argumenta que a afetividade constitui a matriz da vida psíquica e desempenha uma função organizadora primordial na evolução do pensamento. O desenvolvimento walloniano, demonstra que, embora afetividade e



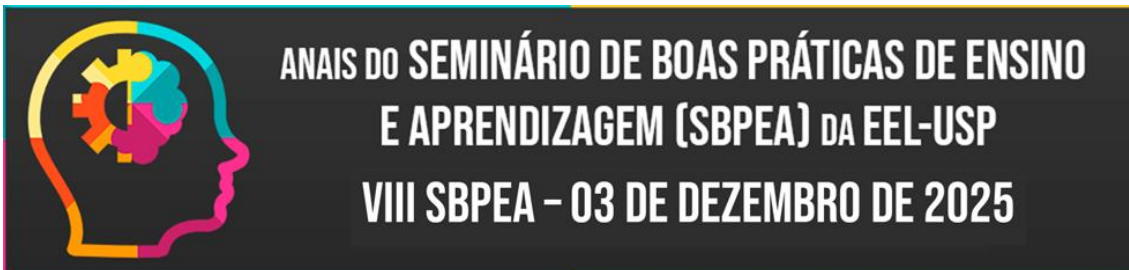
cognição se sucedam em preponderância, eles se constroem reciprocamente, culminando na capacidade da troca afetiva simbólica mediada pela linguagem (*ibid*), fator crucial para a superação da distância física imposta pelo ambiente virtual.

A centralidade da afetividade é, também, apoiada por vertentes psicogenéticas complementares. Piaget (1990; Dantas, 1992), concentrando-se na construção das estruturas cognitivas, reconheceu que a afetividade é o agente motivador da atividade intelectual, funcionando como mediadora das ações, visto que o desenvolvimento afetivo acompanha e ativa o desenvolvimento cognitivo. Analogamente, Vygotsky (1996) adota uma abordagem holística, na qual a emoção constitui a base para a compreensão do pensamento humano. Nessa perspectiva, o indivíduo é resultado da interconexão entre processos afetivos, mentais e cognitivos, impulsionado pelas trocas de experiências e pelas relações sociais e afetivas com o meio. Desse modo, a convergência desses autores estabelece o princípio de que não há aprendizagem sem afeto (Ribeiro, 2010), pois o aspecto afetivo é uma condição para que o cognitivo seja ativado.

No entanto, o estudo das emoções na educação exige um aprofundamento na chamada virada afetiva (Oliveira, 2021), desafiando a hegemonia racionalista e investigando a relação das emoções com a aquisição de línguas. Essa virada trata o afeto tanto como um constructo produzido discursivamente, quanto como algo inerente às experiências sociais. (Aragão, 2011; Oliveira, 2021).

2.2 Ensino afetivo de línguas e Bem-estar docente

O ensino afetivo de línguas (Aragão, 2005; Barros, 2017) consiste em uma preparação para o desenvolvimento cognitivo, baseada no respeito, na compreensão e na moral (Ribeiro, 2010). Aragão (2005) e Barros (2017) indicam que o estabelecimento de um ambiente seguro, onde emoções positivas predominam, é fundamental para reduzir o filtro afetivo e facilitar o processamento linguístico, uma vez que o aluno, sentindo-se acolhido, se torna menos temeroso.



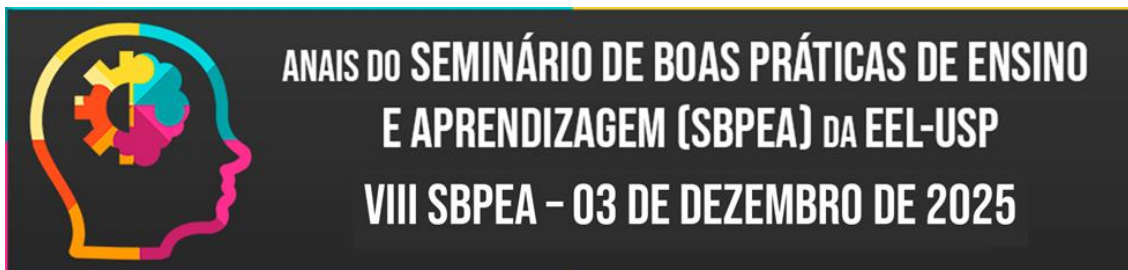
Para isso, é necessário que o professor se sinta bem. Logo, o bem-estar docente atua como um fator pedagógico essencial, impactando a qualidade da prática docente. Inspirando-se na abordagem integrativa do bem-estar (Cunha, 2025), a estabilidade emocional e a satisfação profissional do professor são condições fundamentais para uma atuação criativa, estável e humanizada.

A qualidade da mediação afetiva no ensino de línguas é um imperativo pedagógico, pois é crucial para mitigar o filtro afetivo (Barros, 2017) e, consequentemente, facilitar a aquisição da língua estrangeira/adicional. Essa mediação está intrinsecamente ligada à postura ética e profissional do professor. Um educador que alcança o florescimento está mais apto a cumprir o que Freire (2011) postula como o ato de educar como uma práxis dialógica que demanda autonomia e profundo compromisso ético com o aluno. O bem-estar docente integrado, dessa forma, garante a sustentação da prática, especialmente em contextos desafiadores, como o remoto.

2.3 TDIC, interação social e humanização

As TDICs e o CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) são arcabouços teóricos utilizados no contexto investigado como estratégias que ampliam a interatividade e a acessibilidade. Contudo, é crucial reconhecer que, embora o avanço tecnológico gere "novas aprendizagens" e as TDIC motivem o ensino, elas não garantem a aprendizagem por si sós.

Neste cenário, a figura do professor é inegavelmente central. Apesar dos avanços, cremos que a tecnologia não substitui a atuação humana. O professor não só atua como mediador, facilitador e motivador da aprendizagem, como também precisa combinar, em sua práxis, domínio técnico-didático, ferramentas digitais e afetividade, com o intuito primordial de conectar os novos saberes aos já adquiridos pelo aluno. Cooper (2016) argumenta que a tecnologia é mais eficaz no suporte à aprendizagem quando se compreende como a empatia funciona nos relacionamentos e como as ferramentas digitais podem apoiar ou dificultar esse processo.



3. Método

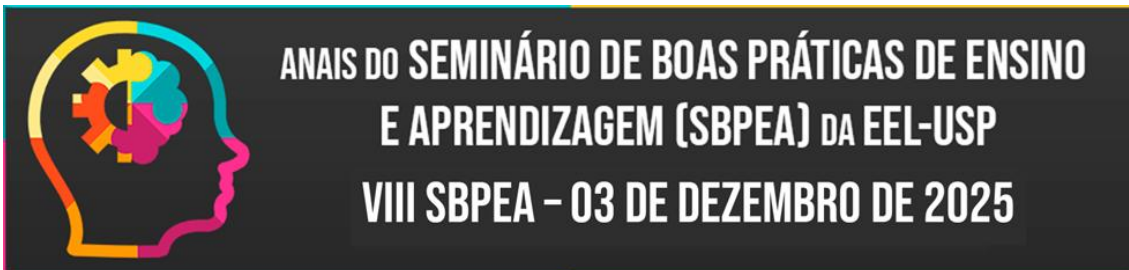
A pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, de abordagem qualitativa (Gil, 2002). Tal escolha justifica-se pela busca em analisar as relações sociais e as diferentes perspectivas dos participantes, considerando a reflexão como um elemento essencial na produção de conhecimento sobre práticas pedagógicas. A pesquisa situa-se em uma escola de idiomas que opera em modalidade 100% remota, oferecendo cursos de Inglês, Espanhol, Italiano, Francês, Alemão e Coreano para cerca de 800 estudantes de diferentes faixas etárias e contextos geográficos e socioeconômicos. O foco da investigação reside nas ações de formação docente continuada realizadas pelo departamento pedagógico da instituição, as quais foram analisadas ao longo de 11 meses pelas autoras. O corpo docente acompanhado, que constitui o grupo de educadores analisados no estudo, é composto por 40 profissionais, sendo 25 mulheres e 15 homens, com idades que variam entre 20 e 45 anos. O *corpus* foi gerado a partir da sistematização de diferentes conjuntos de dados, referentes às ações de formação e acompanhamento pedagógico, apresentados a seguir.

Quadro 1 - Corpus documental

Instrumento	Foco da Coleta
Encontros formativos	Registros das sessões coletivas de formação continuada.
Reuniões de acompanhamento docente	Registros das reuniões individuais e coletivas de acompanhamento pedagógico.
Observações de aula e devolutivas pedagógicas	Relatórios e pareceres resultantes das observações de aulas..
Documentos internos	Registros de classe, análise do material didático dos cursos, propostas didático-pedagógicas direcionadas ao grupo e planejamento de aulas elaborados pelos educadores.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A análise qualitativa descritiva foi o procedimento aplicado aos conjuntos de dados sistematizados e mencionados na tabela anterior. Esse processo possibilitou um movimento de compreensão e interpretação cujos objetivos foram:



- Identificar padrões, tendências formativas e princípios que orientam a prática pedagógica em ambientes digitais, com ênfase na integração intencional de princípios humanizados e afetivos nas formações.
- Compreender a aplicação e os desafios das ações de formação implementadas, examinando a maneira como os docentes internalizaram e traduziram os conceitos de ensino afetivo de línguas em suas práticas diárias.
- Mapear as percepções registradas sobre a resposta dos alunos às novas práticas pedagógicas.

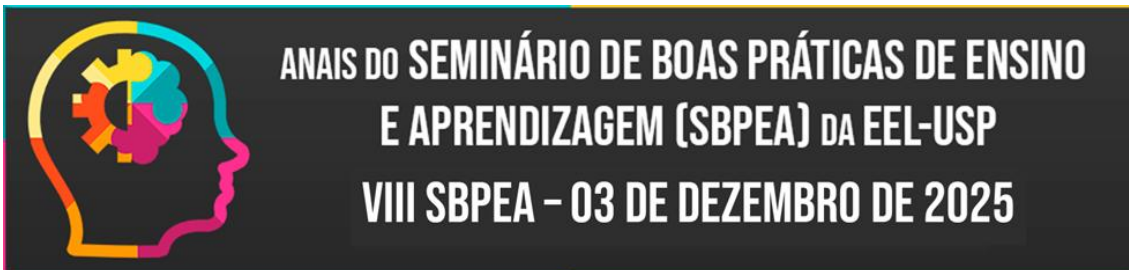
4. Resultados & Discussões

A análise do *corpus* documental revelou que o departamento pedagógico da escola opera sobre três eixos estruturantes e interdependentes, os quais serão discutidos à luz do referencial teórico a seguir.

Eixo A: Formação continuada integrativa e afetiva

Os encontros formativos demonstraram uma intencionalidade em articular a dimensão afetiva com a práxis pedagógica digital. O estudo teórico e a troca de experiências não se limitaram à discussão de ferramentas tecnológicas (TIC), mas buscaram integrar a compreensão da indissociabilidade entre cognição e afetividade (Wallon, 2007; Dantas, 1992) com as demandas do ensino remoto.

- Implicações afetivo-cognitivas: Os educadores tornaram-se mais conscientes de que a afetividade é a matriz da vida psíquica e, ao mesmo tempo, o agente motivador da atividade intelectual. (Piaget, 1990; Vygotsky, 1996). Ao compreenderem que não há aprendizagem genuína sem afeto (Ribeiro, 2010), reformularam suas práticas para criar um ambiente seguro que mitigasse o filtro afetivo (Barros, 2017).
- A práxis dialógica em contexto digital: A formação promoveu a reflexão sobre o ato de educar como uma práxis dialógica (Freire, 2011), mesmo mediada por telas. Os professores passaram a priorizar atividades que valorizassem a voz do aluno e



a negociação de sentidos (Bakhtin, 2003; Hymes, 1972), o que é fundamental para o desenvolvimento integrado das quatro habilidades linguísticas (Celce-Murcia, 2001). A troca de experiências revelou que o acolhimento, como prática contínua e relacional (Arroyo, 2012), tornou-se uma estratégia para combater o isolamento inerente ao ambiente digital.

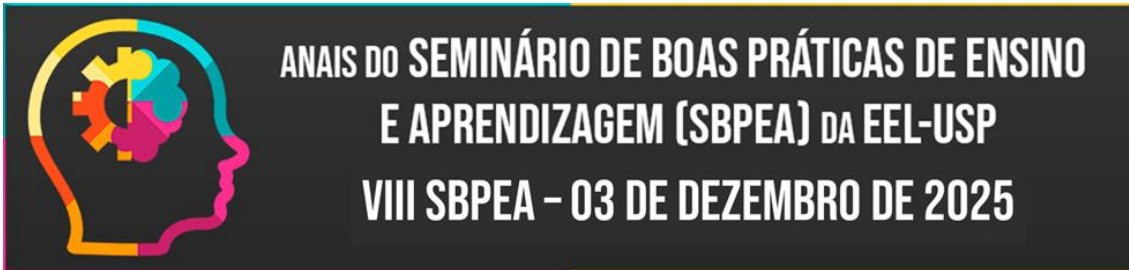
Eixo B: Acompanhamento pedagógico personalizado e o bem-estar docente

As reuniões individuais e o acompanhamento personalizado, ao oferecerem suporte técnico e emocional, atuaram no bem-estar docente, que é reconhecido como um fator pedagógico essencial (Cunha, 2025). O foco no reconhecimento das singularidades de cada professor fortaleceu a autoria docente e a satisfação profissional.

- Sustentação da prática remota: Em um ambiente desafiador como o remoto, onde o risco de *burnout* e despersonalização é alto, esse acompanhamento personalizado funcionou como um pilar de sustentação. Ao sentirem-se valorizados e apoiados em suas dificuldades, os educadores alcançaram um estado de bem-estar positivo (Cunha, 2025).
- Fortalecimento do vínculo educador-instituição: A prática do acompanhamento personalizado, ao reconhecer a complexidade das histórias e culturas dos sujeitos (Pennycook, 2017), transformou-se em um processo de escuta ativa. Isso gerou um vínculo de confiança, que é a base para a implementação bem-sucedida de novas práticas.

Eixo C: Planejamento pedagógico com intencionalidade afetiva e uso estratégico das TDICs

O planejamento residiu na intencionalidade pedagógica afetiva que direciona o uso das ferramentas digitais para promover interação significativa e superar as barreiras da distância física.



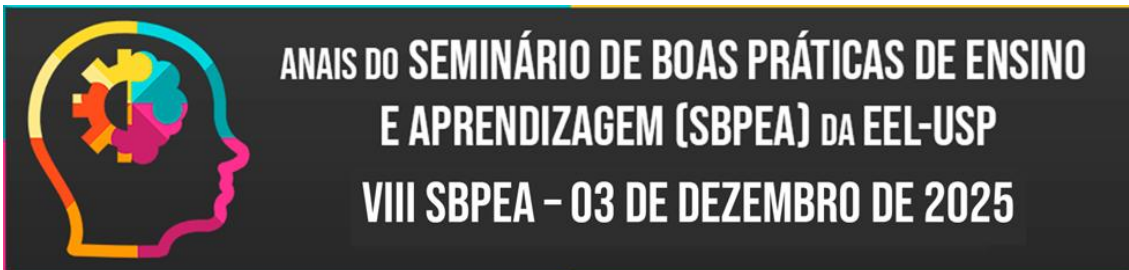
- TDIC como extensão da relação pedagógica: O uso de check-ins emocionais, rituais de abertura e fechamento e feedbacks humanizados, todos mediados pelas tecnologias disponíveis, potencializou o ambiente digital em um ambiente de interação social. Isso dialoga com o arcabouço do CALL (Computer-Assisted Language Learning), onde a tecnologia serve como meio para a construção de sentidos e o fortalecimento da agência do aprendiz (Amaral, 2011).
- Subordinando a eficiência à empatia: O sucesso dessas práticas está na capacidade dos professores de aplicarem a empatia humana (Cooper, 2016). Os resultados mostram que o uso estratégico da multimodalidade e dos recursos digitais ampliou a participação discente (Audino e Silva Nascimento, 2010), pois os alunos se sentiram mais seguros para a produção oral e para o compartilhamento de ideias quando o professor mediou a tecnologia com sensibilidade afetiva.

Para o corpo docente (Eixo B), a formação e o acompanhamento personalizados atuaram como um suporte socioafetivo que combateu a sensação de isolamento e sobrecarga frequentemente associada ao trabalho remoto.

- Bem-estar como fator pedagógico: Os professores relataram que o acompanhamento personalizado (Eixo B), que incluía escuta ativa de desafios emocionais e técnicos, fortaleceu seu bem-estar docente.
- Autoria e confiança na mediação digital: O acesso à formação continuada integrativa e afetiva (Eixo A) deu aos professores um referencial teórico robusto para justificar suas escolhas didáticas. Eles passaram a ver a afetividade como uma condição epistêmica (Wallon, 2007) e a utilizar as TDICs com intencionalidade afetiva (Eixo C), e não apenas instrumentalmente.

Para os alunos, as práticas afetivas incorporadas pelos professores resultaram em um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e seguro, o que impactou o processo de aquisição da língua-alvo.

- Redução do filtro afetivo e engajamento: O principal achado em relação aos alunos é a mitigação do filtro afetivo (Barros, 2017). Professores relataram (em



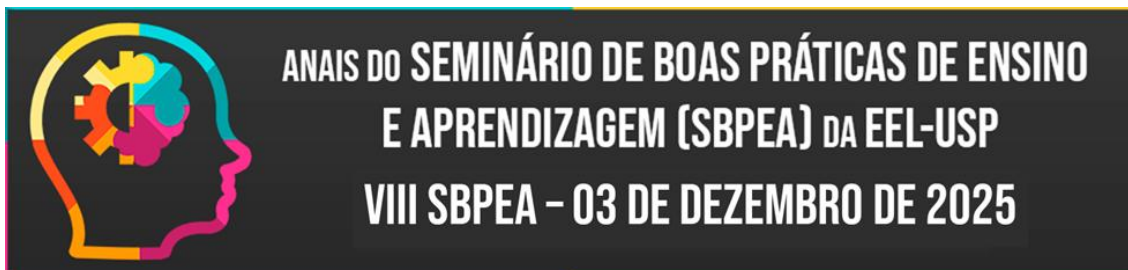
seus documentos internos e observações de aula) que os rituais de conexão (Eixo C), como perguntas sobre o estado emocional ou o uso de *icebreakers* intencionais, transformaram a dinâmica da aula. O aluno, sentindo-se acolhido e respeitado em sua subjetividade e cultura (Pennycook, 2017), demonstrou maior disposição para a produção oral e aumento da curiosidade e foco, resultando em melhor engajamento e maior facilidade para o processamento e retenção de novos elementos linguísticos.

- Vínculos e interação social pelas TDICs: O uso intencional das tecnologias como ambientes de interação social (Eixo C) possibilitou que os alunos vissem a tela como um canal de conexão, e não de isolamento. As atividades que exploravam a multimodalidade e a comunicação autêntica facilitaram o desenvolvimento das quatro habilidades em um contexto que dialogava com a experiência do estudante (Richards & Rodgers, 2014).

5. Considerações Finais

Esta pesquisa, ao analisar as práticas formativas pedagógicas de uma escola de idiomas 100% remota, buscou compreender como a integração da afetividade e da cognição pode qualificar o ensino de línguas e, portanto, fortalecer o bem-estar docente. Os resultados apresentados nos capítulos anteriores confirmam o pressuposto inicial e também delineiam um modelo pedagógico sustentável e humano para a docência em ambientes digitais.

A escola encontra-se diante da necessidade de ir além da observação passiva frente às transformações digitais. Sua responsabilidade reside em capacitar o professor para intervir pedagogicamente, por meio de práticas que considerem o estudante como sujeito central da aprendizagem, reconhecendo suas vivências, ritmos e necessidades. O ensino de línguas, nesse contexto, sugere ir além da mera transmissão de estruturas gramaticais. Para isso, a atuação docente deve aproveitar-se das situações de produção para as tornar significativas para os alunos, surgindo de temas, experiências e contextos interativos nos quais eles estejam imersos (Bakhtin, 2003; Hymes, 1972). Quando as atividades dialogam

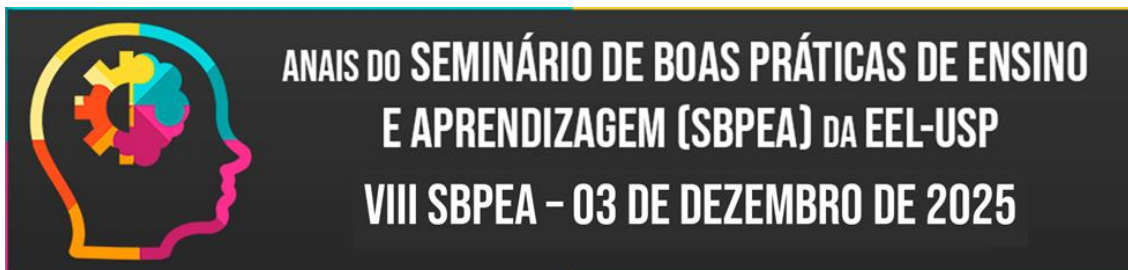


com o cotidiano dos aprendizes, o processo de aprendizagem torna-se mais autêntico. Isso fortalece o sentimento de pertencimento e garante que o acolhimento seja, ao mesmo tempo, uma postura afetiva e uma ação pedagógica concreta mediada pelo professor (Arroyo, 2012).

A produção oral, por exemplo, ganha potência quando o professor constrói um ambiente acolhedor e quando os temas trabalhados fazem sentido para o estudante. Ele se sente convidado a falar, negociar sentidos, expressar opiniões e participar das interações com mais segurança. A compreensão oral também é ampliada quando o docente garante que as dúvidas do aluno sejam respeitadas e que o espaço seja seguro para pedir esclarecimentos ou reinterpretar informações. Da mesma forma, a leitura e a escrita, quando intencionalmente inseridas pelo professor em contextos significativos, deixam de ser exercícios descolados da realidade e se tornam ferramentas de expressão, reflexão e construção de identidade linguística. A compreensão escrita viabiliza o acesso a outras perspectivas culturais e discursivas; já a produção escrita permite que o estudante sistematize ideias, mobilize conhecimentos e participe, criticamente, do mundo ao seu redor.

Sendo assim, ao assumir uma postura ativa e comprometida, a atuação docente fortalece a aprendizagem e o acolhimento, garantindo que o estudante se reconheça como protagonista no processo de construção do sentido. Para isso, o professor deve promover atividades que emergem de contextos reais, valorizar as experiências dos alunos e integrar as quatro habilidades para que o ensino de línguas seja eficaz, humano, inclusivo e transformador.

Conclui-se que a formação docente em ambientes digitais requer ações contínuas, dialógicas e afetivas. Os resultados demonstram que práticas formativas humanizadas, aliadas ao uso estratégico das tecnologias (CALL/TDIC), promovem aprendizagens mais significativas para os alunos e sustentam o bem-estar docente (Cunha, 2025). O educador, ao se sentir cuidado e apoiado, é capaz de transformar o ambiente remoto em um espaço de segurança afetiva para o aluno (Aragão, 2005; Wallon, 2007). Em última análise, o

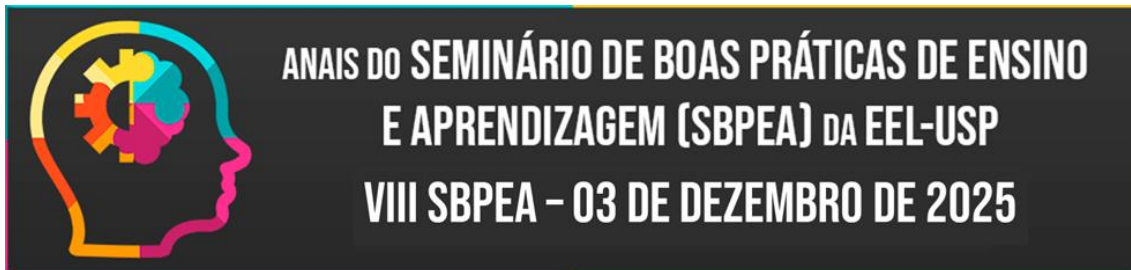


sucesso pedagógico no ensino remoto de línguas depende intrinsecamente do sucesso relacional. A intencionalidade afetiva da formação docente é o motor que transforma o desafio da distância em uma oportunidade para vínculos mais saudáveis e aprendizagens mais profundas.

Assim, investir em uma formação docente que integre cognição, afetividade e tecnologia é condição essencial para potencializar o ensino de línguas em contextos remotos e para fortalecer a profissão em cenários de constante transformação, garantindo a sustentabilidade da prática e a humanização do processo educacional.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões comunicativas do ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.
- AMARAL, L. Revisiting current paradigms in Computer Assisted Language Learning research and development. Ilha do Desterro, Florianópolis, n. 60, p. 365-389, jan./jul. 2011.
- ARAGÃO, R. C. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. Em: Revista Brasileira de Linguística Aplicada vol 4, nº 2, pp 101-120, 2005.
- ARAGÃO, R. C. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DEANDRADE, M. R. (org.). Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 163-189.
- ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- AUDINO, D. F.; SILVA NASCIMENTO, R. Objetos de Aprendizagem-diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. Revista Contemporânea de Educação, v. 5, n. 10, p. 128-148, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1620>. Acesso em 15 nov. 2025.
- BARROS, F. R. Impactos afetivos das práticas pedagógicas no ensino superior: o olhar dos alunos. Recurso online Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2017. Disponível em:



<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330897>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CELCE-MURCIA, M. (org.). Teaching English as a Second or Foreign Language. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

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.

COSTA, A. R.; SILVA, P. L. O. Tecnologias e precariedades na pandemia: a área de CALL no Brasil. Revista da Abralín, vol. 19, n. 2, 2020, p. 1- 5.

CUNHA, T. R. Bem-estar e projetos de vida de jovens do ensino médio no contexto da pandemia de Covid-19: um estudo exploratório na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-12062025-101603/>. Acesso em: 13 nov. 2025.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Y., Dantas, H. e Oliveira, M.K. (orgs.) Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

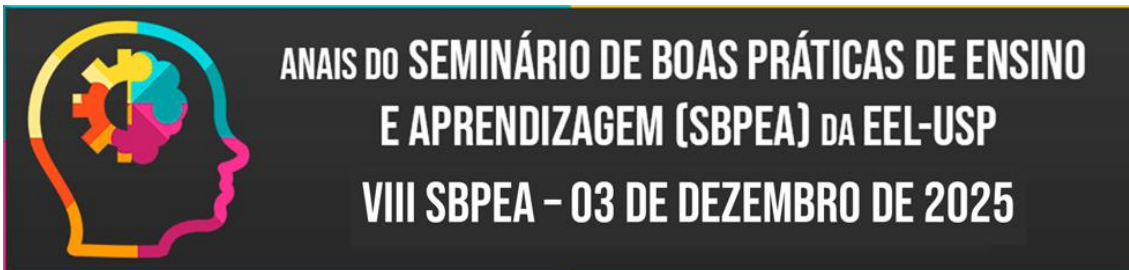
FRANCO, B. A. R. O uso das TICS como instrumento para ensino da língua inglesa: Perspectivas e Desafios. Revista CBTecLE, v. 1, n. 1, p. 193-202, 2018. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/120>. Acesso em 15 nov. 2025.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terar, 2011.

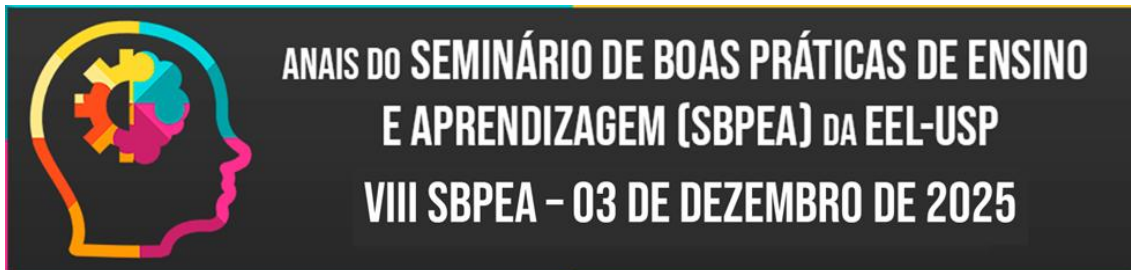
GASPARINI, E. O discurso sobre as novas tecnologias no campo CALL. Revista Odisseia, v. 5, n. 1, p. 60-83, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/19675>. Acesso em 15 nov. 2025.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019. 173p.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (org.). Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 269–293.



- LIMA, L. T.; SOUZA S. M. F.; LUQUETTI, E. C. F. O Ensino da Habilidade Oral da Língua Inglesa nas Escolas Públicas. *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Cadernos do CNLF*, Vol. XVIII, Nº 10 – Língua Clássica, Textos Clássico, Línguas Estrangeiras e Traduções. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/10/007.pdf. Acesso em: 14 de nov. 2025.
- MARTINS, M. et al. Inovação e tecnologia no ensino de línguas: reflexões e perspectivas de ação em contextos educacionais diversos. 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9652>. Acesso em 15 nov. 2025.
- OLIVEIRA, A. C. T. de. Emoções e ensino crítico de línguas: uma abordagem políticocultural 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.
- OZCARIZ, T. F. R.; FIUZA, A. C. B. *A Língua Espanhola no Contexto Mundial*. Vol. 01- São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Routledge, 2017.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *A Psicologia da Criança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- RIBEIRO, L. P. L. *Afetividade na Educação Infantil: a formação cognitiva e a moral do sujeito autônomo*. [Monografia, Faculdade Alfredo Nasser, Instituto Superior de Educação de Aparecida de Goiânia]. 2010.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- RODRIGUES, J.; MUENCHOW, N.; RIBAS, F. A utilização de softwares para o ensino de inglês como L2: o Edilim como ferramenta para promover a aprendizagem na sala de aula invertida. *Revista Veredas*, v. 21, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/09/ARTIGO-2.pdf>. Acesso em 15 nov. 2025.
- VIEIRA, M. A. *O Ensino das Línguas: Uma proposta de b-Learning para complementar a aprendizagem*. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Multimédia) - Universidade do Porto, Porto, 2010. Disponível em:



<https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/59369/1/000145736.pdf>. Acesso em 15 nov. 2025.

VYGOTSKY, L. S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

WARSCHAUER, M.; HESLEY, D. Computers and language learning: An overview.

Language teaching, v. 31, n. 2, p. 57-71, 1998. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/aa93/9897656839e593d8c456607a646f89808a13.pdf>.

Acesso em 15 nov. 2025.