



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

VÂNIA SANTANA SALES

**FATORES AFETIVOS, MEDIAÇÃO DIGITAL E
DECOLONIALIDADE NO ENSINO REMOTO DE ESPANHOL:
PROPOSIÇÃO DE UM GUIA PEDAGÓGICO COM UNIDADE
DIDÁTICA**

VÂNIA SANTANA SALES

**FATORES AFETIVOS, MEDIAÇÃO DIGITAL E
DECOLONIALIDADE NO ENSINO REMOTO DE ESPANHOL:
PROPOSIÇÃO DE UM GUIA PEDAGÓGICO COM UNIDADE
DIDÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado
Profissional em Letras Estrangeiras Modernas
(MEPLEM) do Departamento de Letras
Estrangeiras Modernas da Universidade
Estadual de Londrina.

Orientadora: Profa. Dra. Amábile Piacentine
Drogui

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S155 Sales, Vânia Santana.
Fatores afetivos, mediação digital e decolonialidade no ensino remoto de espanhol : proposição de um guia pedagógico com unidade didática / Vânia Santana Sales. - Londrina, 2026.
124 f. : il.

Orientador: Amábilé Piacentine Drogui.
Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2026.
Inclui bibliografia.

1. afetividade - Tese. 2. motivação - Tese. 3. ambiente virtual - Tese. 4. interação - Tese. I. Drogui, Amábilé Piacentine. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

VÂNIA SANTANA SALES

**FATORES AFETIVOS, MEDIAÇÃO DIGITAL E
DECOLONIALIDADE NO ENSINO REMOTO DE ESPANHOL:
PROPOSIÇÃO DE UM GUIA PEDAGÓGICO COM UNIDADE
DIDÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado
Profissional em Letras Estrangeiras Modernas
(MEPLEM) do Departamento de Letras
Estrangeiras Modernas da Universidade
Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

AMABILE PIACENTINE DROGUI

Data: 08/05/2026 19:11:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Prof. Dra. Amábile Piacentine
Drogui
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Paulo Cesar Fachin
Universidade Estadual do Oeste do Paraná -
Unioeste

Prof. Dra. Valdirene Zorzo-Veloso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, ____ de ____ de ____.

AGRADECIMENTOS

Houve um tempo em que eu não me via chegando a esta etapa. O mestrado parecia um horizonte distante. Eu não imaginava que as oportunidades surgiriam nem que teria coragem para acolhê-las. Foi no encontro com pessoas generosas que passei a enxergar, com outros olhos, aquilo que sempre estive em mim: a dedicação, o amor pelos estudos e pela docência, a vontade de seguir. A cada uma delas, minha mais profunda gratidão.

Ao meu companheiro, que segurou a minha mão nos momentos de incerteza e, com a certeza de quem acredita, me disse: “Você consegue”. Essa frase se transformou em força para continuar.

À professora Valdirene, pilar dos meus primeiros passos, que me orientou durante o estágio obrigatório da graduação e me fez permanecer no caminho. Foi com ela que aprendi a me reconhecer como docente de espanhol, e seus ensinamentos seguem vivos em cada aula, em cada escolha.

À professora Amábil, minha orientadora, presença luminosa desde o início desta jornada. Foi de suas palavras que nasceu o incentivo para que eu ingressasse no Meplem. Uma das pessoas mais inteligentes que conheço e, sobretudo, uma escuta sensível e um abraço em forma de orientação. Sou eternamente grata por cada conversa que acalmou minhas angústias e por ter caminhado comigo na construção deste trabalho.

À professora Arelis, com quem tive a alegria de escrever um relato de experiência e por quem tenho um carinho imenso, agradeço pelas leituras atentas e pelas valiosas contribuições.

À minha amiga Fernanda e ao meu amigo Jonathan, pelo incentivo e pela generosidade com que contribuíram em detalhes que muito me ajudaram.

Aos meus alunos, que são parte viva desta pesquisa e da minha própria formação, pelas vozes que me impulsionaram a refletir sobre a docência e a continuar acreditando no que faço.

E, por fim, à minha família, meu lugar de amor e de origem. Mesmo diante das ausências que o mestrado impõe, foi o amor de vocês que me sustentou em cada noite longa, em cada página escrita e em cada momento de cansaço. Tudo isso só foi possível porque vocês são o meu chão.

RESUMO

SALES, Vânia Santana. **Fatores afetivos, mediação digital e decolonialidade no ensino remoto de espanhol**: proposição de um guia pedagógico com unidade didática. 124 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina, 2026.

Desde os estudos de Krashen, muito se tem discutido sobre a influência dos fatores afetivos no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. No contexto atual, com o aumento no número de cursos de idiomas sendo realizados na modalidade remota, faz-se necessário abrir novas abas em relação a esses fatores. Considerando que no ensino remoto há um distanciamento físico entre professor-aluno e entre os próprios alunos, este trabalho se justifica pela necessidade de encontrar caminhos para que esse afastamento não implique em distância afetiva e prejudique a aprendizagem, assim como identificar ferramentas digitais que possam auxiliar nessa conjuntura. Nosso objetivo principal é contribuir tanto para ampliar os estudos que consideram os aspectos emocionais no ensino de línguas na modalidade remota quanto com professores que ministram aulas nesse cenário e buscam recursos para atenuar os impactos da distância física. Para isso, após desenvolver um estudo de caso que nos deu base para compreender melhor os fatores afetivos em circunstâncias de ensino remoto, desenvolvemos um material no formato de e-book, com reflexões e exemplos práticos de ações docentes e ferramentas digitais que podem auxiliar professores, em formação inicial ou continuada, a conduzir de forma mais afetiva e efetiva suas aulas na modalidade remota. Ademais, elaboramos e incorporamos ao e-book uma unidade didática fundamentada nos fatores afetivos e enfoque decolonial. Para desenvolver esse guia didático, fundamentamo-nos nos estudos que versam sobre os fatores afetivos que acometem os estudantes de línguas estrangeiras (Arnold, 2015, 2017), a comunicação e a interação no ambiente virtual (Pérez Alcalá, 2009), a emoção, a curiosidade e a atenção na aprendizagem (Mora, 2013), a integração afetiva e efetiva da tecnologia (Rodríguez Santos, 2015), a autoestima e a ansiedade na aula de espanhol como língua estrangeira (Rúbio-Alcalá, 2015), o humor e o riso na aprendizagem de ELE (Montañés Sánchez, 2018), a tecnologia e as emoções no processo de ensino e aprendizagem (Zorzo-Veloso; Guidotti, 2021) e, mais recente, interação e fatores afetivos na aprendizagem remota de línguas. Consideramos que o produto educacional poderá auxiliar docentes, por meio das orientações e sugestões, tanto ao observar os fatores afetivos que influenciam seus alunos como ao selecionar atividades e ferramentas digitais que promovam maior proximidade.

Palavras-chave: afetividade; motivação; ambiente virtual; interação; comunicação.

ABSTRACT

SALES, Vânia Santana. **Affective factors, digital mediation and decoloniality in remote Spanish language teaching**: proposition of a pedagogical guide with a didactic unit. 2026. 124 pages. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina, 2026.

Since Krashen's studies, much has been discussed about the influence of affective factors on the teaching and learning process of foreign/additional languages. In the current context, with the increasing number of language courses offered in remote learning formats, it becomes necessary to open new perspectives regarding these factors. Considering that remote teaching involves physical distance between teacher and students and among the students themselves, this study is justified by the need to find ways to ensure that such separation does not result in affective distance or hinder learning, as well as to identify digital tools that may support this scenario. Our main objective is to contribute both to the expansion of studies that take emotional aspects into account in remote language teaching and to assist teachers who work in this context and seek resources to mitigate the impacts of physical distance. To this end, after conducting a case study that provided a basis for a deeper understanding of affective factors in remote teaching circumstances, we developed material in the format of an e-book containing reflections and practical examples of teaching practices and digital tools that can help pre-service and in-service teachers conduct their remote classes in a more affective and effective way. Furthermore, we designed and incorporated into the e-book a didactic unit grounded in affective factors and a decolonial approach. In order to develop this teaching guide, we drew on studies addressing the affective factors that affect foreign language learners (Arnold, 2015, 2017), communication and interaction in virtual environments (Pérez Alcalá, 2009), emotion, curiosity, and attention in learning (Mora, 2013), the affective and effective integration of technology (Rodríguez Santos, 2015), self-esteem and anxiety in Spanish as a foreign language classes (Rúbio-Alcalá, 2015), humor and laughter in ELE learning (Montañés Sánchez, 2018), technology and emotions in the teaching and learning process (Zorzo-Veloso; Guidotti, 2021), and, more recently, interaction and affective factors in remote language learning. We believe that this educational product may support teachers, through guidelines and suggestions, both in observing the affective factors that influence their students and in selecting activities and digital tools that promote greater proximity.

Key-words: affectivity; motivation; virtual environment; interaction; communication.

RESUMEN

SALES, Vânia Santana. **Factores afectivos, mediación digital y decolonialidad en la enseñanza remota de español**: proposición de una guía pedagógica con unidad didáctica. 124 h. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Londrina, 2026.

Desde los estudios de Krashen, se ha discutido ampliamente la influencia de los factores afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales. En el contexto actual, con el aumento del número de cursos de idiomas en modalidad remota, se hace necesario abrir nuevas perspectivas en relación con dichos factores. Considerando que en la educación remota existe un distanciamiento físico entre docente y estudiantes, así como entre los propios estudiantes, este trabajo se justifica por la necesidad de encontrar caminos para que ese alejamiento no implique una distancia afectiva ni perjudique el aprendizaje, además de identificar herramientas digitales que puedan contribuir en este escenario.

El objetivo principal es aportar tanto a la ampliación de los estudios que contemplan los aspectos emocionales en la enseñanza de lenguas en modalidad remota como a los docentes que actúan en este contexto y buscan recursos para atenuar los impactos de la distancia física. Para ello, tras desarrollar un estudio de caso que sirvió de base para comprender mejor los factores afectivos en situaciones de enseñanza remota, se elaboró un material en formato de e-book, con reflexiones y ejemplos prácticos de acciones docentes y herramientas digitales que pueden auxiliar a profesores en formación inicial y continua a conducir sus clases de manera más afectiva y efectiva en dicha modalidad. Asimismo, se diseñó e incorporó al e-book una unidad didáctica fundamentada en los factores afectivos y en el enfoque decolonial. Para la elaboración de esta guía didáctica, se retomaron los estudios sobre los factores afectivos que inciden en los estudiantes de lenguas extranjeras (Arnold, 2015, 2017), la comunicación y la interacción en el entorno virtual (Pérez Alcalá, 2009), la emoción, la curiosidad y la atención en el aprendizaje (Mora, 2013), la integración afectiva y efectiva de la tecnología (Rodríguez Santos, 2015), la autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera (Rúbio-Alcalá, 2015), el humor y la risa en el aprendizaje de ELE (Montañés Sánchez, 2018), la relación entre tecnología y emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zorzo-Veloso; Guidotti, 2021) y, más recientemente, los estudios sobre interacción y factores afectivos en el aprendizaje remoto de lenguas. Se considera que el producto educativo podrá apoyar a los docentes, mediante orientaciones y sugerencias, tanto en la observación de los factores afectivos que influyen en sus estudiantes como en la selección de actividades y herramientas digitales que promuevan una mayor cercanía.

Palabras clave: afectividad; motivación; entorno virtual; interacción; comunicación.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Representatividade e Afetuosidade	52
Imagem 2 – Termômetro emocional	52
Imagem 3 – Atividade com uso de <i>Vision Story</i>	53
Imagem 4 – Atividade com uso da ferramenta <i>The True Size Of</i>	54
Imagem 5 – Atividade com uso da ferramenta Kialo	55
Imagem 6 – Atividade com uso da ferramenta de Canva - Infografias	56

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Agir do docente para formar uma comunidade de aprendizagem

34

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Síntese dos resultados (Sales; Drogui, 2025)	20
Quadro 2 – Características da modalidade remota em relação ao EaD e ERE	23
Quadro 3 – Diferenças e semelhanças entre TIC, TDIC e TRIC	25
Quadro 4 – Síntese dos fatores afetivos relacionados à aprendizagem	38
Quadro 5 – Acesso ao Produto Educacional	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLCH	Centro de Letras e Ciências Humanas
EaD	Ensino a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IALA	Internacionalização em Atividades de Letramentos Acadêmicos
Lablínguas	Laboratório de Línguas
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TRIC	Tecnologia da Relação, Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
Unespar	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONTEXTO E JUSTIFICATIVA	17
3	CONSTRUTO TEÓRICO.....	22
3.1	ENSINO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A MODALIDADE REMOTA.....	22
3.2	POSSIBILIDADES TECNOLÓGICAS E O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS	24
3.3	ALGUNS CONCEITOS QUE PERMEIAM A AULA E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	28
3.4	A IMPRESCINDIBILIDADE DO DOCENTE PARA FORMAR UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM	31
3.5	FATORES AFETIVOS	35
3.6	PERSPECTIVA DECOLONIAL E ENSINO DE ESPANHOL NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	39
3.6.1	Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser: Epistemologias Silenciadas	40
3.6.2	Decolonialidade e Ensino de Espanhol como Língua Adicional	41
4	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	44
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO GUIA DIDÁTICO	46
5.1	A UNIDADE DIDÁTICA.....	49
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
7	REFERÊNCIAS	60

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as primeiras experiências de oferta educacional a distância remontam ao século XX. Segundo Barbosa (2022), cada geração vivenciou diferentes formas de interação mediadas pela mídia ou por outras tecnologias: desde a correspondência, em que a interação se estabelecia apenas entre o aluno e o material escrito, passando pelos cursos via rádio ou televisão, que ofereciam pouca ou nenhuma possibilidade de interação, até chegar aos ambientes virtuais contemporâneos, como na modalidade remota, nos quais ocorre interação síncrona. Atualmente, com a possibilidade da interação simultânea, mediante as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), houve uma expansão dessa modalidade, que vem crescendo e está presente em diversas instituições públicas e privadas.

As TDICs, mesmo antes da pandemia, eram discutidas para os âmbitos educacionais. Moran (2013) já propunha aos professores sua utilização para atividades de pesquisa, comunicação, integração entre grupos, blogs, vídeos, redes sociais, etc. Entretanto, sua inserção era gradativa, foi durante a pandemia que houve uma aceleração inesperada, podendo ser considerada abrupta e forçosa, que fez com que houvesse a migração de muitas atividades de ensino presencial para a modalidade remota ou totalmente assíncrona.

Nosso foco está em espaços de ensino-aprendizagem nos quais ocorrem encontros síncronos, ou seja, na modalidade remota. O contexto de atuação docente que inspirou este trabalho é o Laboratório de Línguas, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), conhecido como LabLínguas, onde há ofertas de cursos semestrais de idiomas tanto para comunidade interna da UEL quanto para comunidade externa. Durante o período mais crítico da pandemia (SARS-CoV-2), o LabLínguas optou pela modalidade remota; tanto a comunidade externa quanto a interna da UEL puderam ter uma interação social, ainda que virtualmente, diante daquele cenário de afastamento. Após a pandemia, principalmente os estudantes da comunidade externa, mantiveram o interesse pela manutenção da modalidade remota e o laboratório passou a ofertar os cursos na modalidade presencial e na remota, ou seja, a migração não se restringiu ao momento pandêmico, e esse “novo” espaço educacional requer estudos.

Embora essa modalidade já esteja relativamente consolidada, ainda é necessário buscar estratégias que mantenham os alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Isso inclui promover a interação da comunidade de aprendizagem e estimular a comunicação entre os estudantes por meio da tecnologia, especialmente considerando o distanciamento físico entre os participantes.

Diante do exposto, justificamos a importância deste trabalho pela necessidade de atenuar a distância afetiva própria do ambiente virtual (Perez Alcalá, 2009) e de encontrar caminhos para que as tecnologias digitais sejam utilizadas pensando no desenvolvimento do grupo de estudantes (Arnold, 2015), ou seja, de uma maneira que permitam que os alunos interajam, mantenham uma relação de amizade e, por conseguinte, sintam a distância minimizada. Temos como objetivo geral sistematizar subsídios teórico-práticos para a integração dos fatores afetivos e das tecnologias digitais nas aulas de idiomas na modalidade remota, voltados à formação de professores. Para isso, temos os seguintes objetivos específicos: i) Elaborar um guia virtual destinado a professores de línguas adicionais em formação inicial ou continuada que atuam na modalidade remota; ii) Promover, por meio do guia, a reflexão crítica sobre os fatores afetivos relacionados ao uso de plataformas e ferramentas digitais no ensino de línguas; iii) Propor uma unidade didática integrada ao guia, voltada ao ensino de língua espanhola como língua adicional em contexto brasileiro, a fim de exemplificar o uso dessas tecnologias à luz dos fatores afetivos. Tomamos como fundamentação teórica os fatores afetivos que influenciam os estudantes de Línguas Adicionais (Arnold, 2015, 2017), a comunicação e a interação no ambiente virtual (Pérez Alcalá, 2009), a emoção, a curiosidade e a atenção na aprendizagem (Mora, 2013), integração afetiva e efetiva da tecnologia (Rodríguez Santos, 2015), o humor e o riso na aprendizagem de Língua Adicional (Montañés Sánchez, 2018) e a tecnologia e as emoções no processo de ensino e aprendizagem (Zorzo-Veloso; Guidotti, 2021).

Convém destacar, já no início deste trabalho, que optamos pelo termo “Língua Adicional” por ser uma categoria abrangente que designa toda língua aprendida ou adquirida após a língua materna, independentemente da ordem cronológica, do contexto de aprendizagem ou do papel social que desempenha. Tal noção busca superar limitações terminológicas e ideológicas associadas ao termo “estrangeira” (frequentemente marcado por sentidos de estranhamento e exterioridade), ao mesmo tempo em que valoriza a dimensão sociocognitiva e identitária do sujeito multilíngue,

estabelecendo relações de maior simetria entre as línguas que compõem seu repertório linguístico (Ramos, 2021).

Tendo feito os devidos esclarecimentos, organizamos este manuscrito da seguinte forma: a primeira seção corresponde a esta introdução; na segunda seção, apresentamos o contexto de atuação e os fatores que motivaram a construção deste trabalho; na terceira seção, discutimos os conceitos de fatores afetivos, que constituem o pilar deste estudo, relacionando-os às possibilidades tecnológicas e às atitudes do professor; na quarta seção, apresentamos os aspectos metodológicos, descrevendo os caminhos percorridos até o desenvolvimento do produto educacional; na quinta seção, expomos os resultados do produto educacional, acompanhados de análise com base nos estudos referenciados; por fim, na sexta seção, trazemos considerações finais seguidas das referências.

2 CONTEXTO E JUSTIFICATIVA

Nesta seção, recorro à primeira pessoa do singular, por tratar-se do meu contexto de atuação e do percurso acadêmico-profissional que suscitou os questionamentos que motivaram o presente estudo.

Sou licenciada como professora de espanhol pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Quando aluna na graduação, tinha muita dificuldade de falar em público. Não havia tido contato formal com a língua espanhola antes de ingressar no curso de Letras Espanhol, por isso me sentia ansiosa e com medo de ser exposta diante dos colegas, isso me impedia de falar com confiança. Diante disso, demorei muito tempo para conseguir expressar-me sem medo. Foi por meio da minha primeira experiência em sala de aula, quando realizei o estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em Letras Espanhol, sob a orientação da professora Dra. Valdirene Zorzo-Veloso, em 2020, no Laboratório de Línguas, que consegui deixar a inibição de lado e falar espanhol com mais confiança com meus primeiros alunos. Naquele momento, em que me apresentei não como professora e sim como aluna de Letras Espanhol e deixei claro que estávamos todos aprendendo a língua espanhola, foi possível gerar empatia e criar um laço em comum: somos todos aprendizes.

No Laboratório de Línguas são oferecidos cursos de idiomas regulares, ou sob demanda. O perfil dos estudantes é heterogêneo, já que atende tanto a comunidade interna da UEL como a comunidade externa, a matrícula é permitida a partir dos 16 anos, assim as turmas são formadas sem ter faixa etária delimitada pois não há restrição quanto ao limite máximo de idade. Os cursos regulares de idiomas têm 60 (sessenta) horas-aulas semestrais e está subdividido por níveis. Esses cursos são ministrados nas modalidades presencial e remota, por professores licenciados em suas especialidades. Destaco-o por ser um importante campo de estágio dos cursos de licenciatura do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, no qual estagiários ministram aulas sob supervisão dos docentes desse departamento.

No início do estágio, no segundo semestre de 2020 (2020/2)¹, realizado em formato remoto devido à pandemia que impossibilitou as aulas presenciais, minha principal preocupação era criar um ambiente virtual em que os alunos permanecessem engajados e motivados. Além disso, buscava garantir que eles

¹ Como os semestres são denominados no contexto Laboratório de Línguas.

interagissem e se comunicassem com confiança. Nesse mesmo contexto, vivi diversas experiências relacionadas aos diferentes perfis de estudantes e, conseqüentemente, à forma de conduzir as aulas. Assim, tive a oportunidade de aprender com as diversas variáveis e situações que me fizeram refletir a cada experiência.

Nos primeiros dois semestres que lecionei remotamente nesse contexto, um como estágio obrigatório e outro como não obrigatório, 2020/2 e 2021/1, pude conduzir a participação e gerar um ambiente virtual em que havia comunicação efetiva e afetiva, em virtude de que havia uma relação de confiança e amizade entre os participantes do curso. As câmeras permaneciam abertas, interagiam oralmente sem inibição, o humor e o riso faziam parte da aula e parecia haver satisfação nas aulas naquele momento de incertezas resultante do cenário pandêmico, isto é, as aulas pareciam como um refúgio daquela realidade. O que corrobora com essa perspectiva são as análises de Arnold (2015) e de Montañéz Sánchez (2018) que, respectivamente, discorrem sobre a interação grupal, o humor e o riso que contribuem para um clima de amizade.

Utilizamos o *Google Meet* para reuniões online, onde todos mantiveram suas câmeras ligadas, promovendo uma sensação de maior proximidade. Para obter uma aula com alunos engajados e interessados, utilizei diversos recursos e estratégias que favoreceram essa participação. Esses recursos foram escolhidos antecipadamente e as estratégias elaboradas ou adaptadas em parceria com três colegas de estágio, com o objetivo de planejar as aulas para a turma de nível 1 e 2. A colaboração foi extremamente valiosa, pois permitiu a troca de experiências e um trabalho conjunto memorável, ressaltando que houve a necessidade de ajustar as atividades conforme o perfil de cada turma e nível.

Apesar daquele período inicial do Ensino Remoto Emergencial (ERE) ter sido bastante desafiador, pois não éramos acostumados às tecnologias e não tínhamos as turmas separadas no *Google Meet*, chamadas oficialmente de salas de sessão dividida (em inglês, *breakout rooms* ou salas temáticas), testamos alguns meios para possibilitar a interação e a comunicação entre os estudantes. O uso de redes sociais revelou-se um recurso bastante pertinente como ferramenta de troca de informações, como, por exemplo, o *WhatsApp*, no qual os estudantes trabalhavam em grupos ou duplas para a realização de tarefas. De modo semelhante, o *Instagram* foi utilizado não apenas como instrumento avaliativo, mas também como estratégia para tornar o

processo de aprendizagem mais envolvente. Ademais, o encerramento das aulas com atividades interativas, como jogos digitais, levou-me a perceber que os estudantes demonstravam maior engajamento e entusiasmo. Essas reflexões foram construídas nas orientações e na escritura do "diário de aula", ferramentas valiosas no processo de formação de licenciados em Letras Espanhol na UEL.

Após os estágios, que foram nos períodos mais críticos da pandemia, continuei no mesmo contexto. Os casos de Covid-19 já haviam diminuído, já podíamos sair de casa e o remoto já não era novidade. O número de inscritos nos cursos aumentou, o que presumo que restringia o tempo de cada participante expressar-se, alguns participantes não abriam a câmera e participavam pouco das atividades comunicativas orais. No semestre 2022/2, atuei com duas turmas de nível 1 que se mostravam bastante distintas entre si. No período subsequente (2023/1), ao ingressarem no nível 2, essas turmas foram unificadas. Observou-se, então, que o grupo anteriormente mais participativo passou a apresentar menor envolvimento comunicativo. Tal mudança pode estar relacionada à falta de confiança para se expor diante de novos colegas. Essa hipótese encontra respaldo em Arnold (2015), que alerta que, no início da formação de uma nova turma, podem emergir sentimentos como inibição, ansiedade, medo de não aceitação e insegurança. Essas circunstâncias culminaram em situações desafiadoras, suscitando, igualmente, importantes reflexões acerca de minha prática docente.

Nos anos de 2021 e 2022, participei do curso intitulado *Comprensión y Producción de Textos Académicos en Español*, vinculado ao projeto IALA (Internacionalização em Atividades de Letramentos Acadêmicos), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Apucarana. No âmbito desse curso, desenvolvi, em parceria com a professora ministrante, Dra. Amáble Piacentine Drogui, uma pesquisa cujos participantes foram estudantes de espanhol do Laboratório de Línguas, na modalidade remota, com o objetivo de analisar os fatores afetivos incidentes nas aulas, assim como sua relação com os recursos digitais selecionados. A investigação resultou na publicação de um artigo científico (Sales; Drogui, 2025). O projeto foi submetido aos trâmites do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com anuência da Unespar, por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado sob o parecer nº 5.552.677.

Os resultados indicaram a preferência pelo uso de recursos digitais, como vídeos e jogos, por promoverem um ambiente descontraído, favorecerem a

desinibição e estimularem a oralidade. Os participantes também destacaram a importância de o docente viabilizar a interação por meio de atividades em grupo. Ao relatarem como se sentiam nas aulas, evidenciaram sentimentos de tranquilidade diante dos erros, acolhimento frente às dificuldades e confiança no acompanhamento da professora, descrita como atenta, gentil, calma, bem-humorada e respeitosa. Mencionaram, ainda, que se sentiam incentivados continuamente, o que contribuía para a construção de um ambiente saudável e motivador para a participação. Ademais, a maioria reconheceu que manter a câmera aberta pode favorecer a proximidade, desde que haja um clima de confiança para que isso ocorra (Sales e Drogui, 2025). Tais resultados evidenciam a imprescindibilidade do agir docente na promoção da proximidade no ambiente virtual, assim como a relevância dos recursos digitais na construção de um entorno mais acolhedor, conforme sistematizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese dos resultados (Sales; Drogui, 2025)

Dimensão analisada	Perspectiva dos estudantes	Relação com os fatores afetivos	Papel das ferramentas digitais	Agir docente associado
Interação e clima intergrupar na modalidade remota	O remoto pode dificultar a interação, mas propostas colaborativas fortalecem os vínculos entre colegas.	A distância física pode gerar timidez, porém a convivência virtual mediada favorece vínculos.	Recursos digitais recriam espaços de diálogo e cooperação.	Promover dinâmicas em grupo desde o início do curso.
Exposição do estudante no ambiente virtual	Receio inicial de errar ao falar ou escrever diante dos colegas.	Ansiedade e insegurança elevam o filtro afetivo no início.	Ferramentas digitais causam receio inicial, superado com o tempo.	Mediação acolhedora e gradual para reduzir a ansiedade.
Atividades preferidas nas aulas	Preferência por jogos, dinâmicas e atividades em grupo.	Humor e cooperação favorecem confiança e motivação.	Recursos interativos ampliam a participação.	Planejar atividades lúdicas e colaborativas.
Uso da câmera nas aulas	Câmera ligada aumenta a proximidade e a interação.	Ver expressões humaniza o ambiente virtual.	A câmera reduz a distância afetiva.	Incentivar a abertura das câmeras, sem imposição.
Tamanho do grupo	Grupos maiores inibem a exposição (efeito de arraste).	Timidez aumenta em turmas numerosas.	O comportamento de um aluno influencia os demais.	Organizar grupos menores e usar salas simultâneas.

Evolução ao longo do curso	Sentimentos negativos diminuem com o tempo.	Confiança e segurança são construídas progressivamente	Familiaridade com as ferramentas reduz a ansiedade.	Atenção contínua às dimensões emocionais da turma.
-----------------------------------	---	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em Sales e Drogui (2025).

Os dados evidenciam que, na modalidade remota, a aprendizagem de línguas é profundamente atravessada por fatores afetivos, que influenciam diretamente a interação, a participação e a construção de vínculos entre os estudantes. Embora a distância física possa gerar timidez, insegurança e menor espontaneidade nas interações, o uso estratégico de ferramentas digitais, aliado a propostas colaborativas e lúdicas, possibilita recriar espaços de diálogo e cooperação. Nesse contexto, o agir docente sensível e acolhedor mostra-se determinante para reduzir a ansiedade inicial, favorecer a desinibição progressiva e fortalecer o clima intergrupal, evidenciando que a qualidade da experiência formativa no ensino remoto depende não apenas do domínio tecnológico, mas, sobretudo, da atenção às dimensões emocionais e relacionais do ambiente virtual.

Com a experiência adquirida ao longo dos semestres em que lecionei no contexto remoto, eu me questionava sobre quais fatores levam uma turma a desenvolver uma relação intergrupal positiva. Por meio da pesquisa e da escrita, em parceria com a professora Amábile, pude refletir sobre o papel do docente para estabelecer uma aproximação entre os participantes, gerar um ambiente acolhedor e suscitar nos alunos a disposição para interagir com seus colegas.

Essa trajetória foi o que me motivou a ingressar no Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas. Diante dos desafios inerentes ao ambiente virtual, preocupo-me em proporcionar aulas nas quais o estudante se sinta integrado ao grupo e disposto a comunicar-se. Nesse sentido, proponho, com minha orientadora, sistematizar um referencial teórico acerca dos fatores afetivos e do uso de ferramentas digitais no ensino em modalidade remota, bem como apresentar, como modelo e proposta, uma unidade didática.

3 CONSTRUTO TEÓRICO

Destinamos este capítulo ao diálogo teórico. Primeiramente, discorreremos sobre a semelhanças e distinções entre a Ensino a Distância (EaD), Ensino Remoto Emergencial e Modalidade Remota, que é nosso contexto de atuação, a fim de delimitá-lo. Na sequência, abordamos as possibilidades tecnológicas, conceitos que permeiam a aula e a produção de material didático e a imprescindibilidade do docente para formar uma comunidade de aprendizagem. Por fim, tratamos sobre os fatores afetivos e como incidem na aprendizagem de línguas.

3.1 ENSINO A DISTÂNCIA, ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A MODALIDADE REMOTA

Os estudos de Mugnol (2009) revelam que não há um consenso sobre a definição de educação a distância. Assim, expomos pelo menos um conceito definido por Moore e Kearsley:

O ensino a distância é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas (Moore e Kearsley, 1996 *apud* Mugnol, 2009).

Nóbrega e Souza Junior (2023) e Petri e Aguiar (2023) assinalam que houve confusão entre os dois termos, ensino a distância e ensino remoto, durante o distanciamento social em 2020/2021, ou seja, usavam ambos como sinônimos.

Já o ensino remoto, para Veloso e Mill (2024), é uma resposta emergencial que surge da necessidade de continuar as atividades educacionais durante a pandemia. Os autores explicam que consiste na transposição rápida do ensino presencial para um formato mediado por tecnologias, marcado pela distância geográfica.

Gomes, Sousa Júnior e Santos (2023) definem o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma medida adotada em caráter excepcional, implementada de forma imediata e atravessada por improvisos. Os autores destacam que esse modelo evidenciou desigualdades de acesso e ocorreu sem infraestrutura adequada, diferenciando-se da EaD por não ter sido previamente estruturado.

Tendo em vista a recorrente confusão terminológica, a fim de compreender as especificidades do contexto remoto no qual este estudo se concentra, apresentamos, de forma sucinta, a compreensão adotada acerca dessas modalidades, com base nas leituras anteriormente mencionadas. Na modalidade remota, cada turma realiza encontros virtuais por meio de plataformas como *Google Meet*, *Zoom* ou outras ferramentas que possibilitam a interação síncrona entre professores e estudantes. Nessas situações, diversas atividades são desenvolvidas com o intermédio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que viabilizam a comunicação e o contato, ainda que virtual, por meio de recursos como câmera, microfone e chat.

No Ensino a Distância (EaD), atualmente, são disponibilizados materiais via plataformas online onde os alunos realizam diversos tipos de atividades, posteriormente obtêm uma devolutiva e tiram dúvidas com seus tutores, porém não possuem uma regularidade de encontros síncronos com professores; em alguns casos, não chegam a, de fato, conhecê-los. Podemos concluir que em ambas é essencial o uso da tecnologia e que, diferente do EaD, na modalidade remota há encontros simultâneos em todas as aulas. Além disso, na remota, o professor pode orientar e tirar dúvidas, assim como apreciar o desempenho do aluno no decorrer das aulas. No quadro 2, apresentamos nossa sistematização desses conceitos.

Quadro 2 – Distinções conceituais: EaD, ERE e Modalidade Remota

Aspectos	Ensino a Distância (EaD)	Ensino Remoto Emergencial (ERE)	Modalidade Remota
Definição	Modalidade em que docentes e discentes se encontram separados espacialmente, com comunicação mediada por diferentes tecnologias, sem obrigatoriedade de encontros síncronos.	Medida excepcional adotada durante a pandemia para dar continuidade às atividades educacionais.	Modalidade mediada por TDICs, com encontros virtuais síncronos entre professores e alunos.
Contexto de implementação	Planejada e estruturada previamente.	Implantada de forma imediata durante a pandemia da Covid-19.	Intensificada de forma contínua pós contexto pandêmico e inserida em alguns contextos como alternativa ao ensino presencial.

Planejamento pedagógico	Possui desenho instrucional próprio e organização prévia.	Marcado por improvisações e ausência de planejamento adequado.	Possui desenho instrucional e planejamento com organização prévia para o formato online e síncrono.
Forma de interação	Predominantemente assíncrona, com mediação por plataformas e tutoria.	Geralmente síncrona ou híbrida, porém limitada por condições técnicas e estruturais.	Interação síncrona entre os participantes por meio de aulas ao vivo em plataformas digitais.
Encontros síncronos	Não regulares ou inexistentes.	Dependentes das condições institucionais e tecnológicas.	Regulares em todas as aulas.
Recursos tecnológicos e Infraestrutura	Estruturada para a modalidade. Ambientes virtuais com materiais e uso da tecnologia para realização de atividades.	Insuficiente em muitos contextos. Uso emergencial das mesmas ferramentas, sem infraestrutura adequada.	Variável, conforme a instituição. Ambientes virtuais com materiais e uso da tecnologia para realização de atividades.
Relação professor-aluno	Pode ocorrer apenas por mediação de tutores; em alguns casos, não há contato direto. Devolutivas posteriores.	Contato direto, porém fragilizado por limitações técnicas.	Contato direto e contínuo, ainda que virtual. Orientações de dúvidas e apreciação de desempenho imediatos.

Fonte: A autora

É fundamental que, ao anunciar um curso, estejam claramente explicitadas aos estudantes as características da modalidade em que ele se insere. A distinção entre educação a distância e modalidade remota precisa ser apresentada de forma transparente, sobretudo no que diz respeito às exigências relacionadas a horários, carga de estudo, formas de interação e uso de ferramentas digitais. Tal clareza contribui para o alinhamento de expectativas e para o engajamento dos participantes. Essa questão será aprofundada na próxima seção.

3.2 POSSIBILIDADES TECNOLÓGICAS E O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Acharki (2023) chama a atenção para o fato de que novas ferramentas digitais vêm sendo incorporadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC),

possibilitando o aprimoramento do processo de ensino e tornando-o cada vez mais dinâmico e interativo no ambiente virtual. Na modalidade remota, tais recursos ampliam as possibilidades pedagógicas, oferecendo uma variedade de ferramentas digitais colaborativas que podem ser exploradas para enriquecer as aulas.

Com a ampliação do uso das tecnologias nos contextos educacionais, diversos estudos têm se dedicado a conceituar e diferenciar os termos TIC, TDIC e TRIC, a fim de compreender seus impactos pedagógicos e sociais. Lopes e Fürkotter (2016) definem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como recursos fundamentais que mediam os processos de ensino e aprendizagem, indo além de ferramentas meramente acessórias. As autoras enfatizam que esses recursos, quando integrados de forma pedagógica e crítica, atuam como instrumentos psicológicos que alteram a mediação cognitiva entre alunos, professores e conteúdos. Schuartz e Sarmiento (2020) e Peixoto e Machado (2024) ressaltam que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) representam um desdobramento específico dessas tecnologias, caracterizado pelo uso de recursos digitais e conectados à internet, capazes de favorecer práticas pedagógicas mais interativas e colaborativas. Em perspectiva complementar, Bernal-Meneses, Gabelas-Barroso e Marta-Lazo (2019) propõem o conceito de Tecnologias da Relação, Informação e Comunicação (TRIC) como um ambiente de construção de vínculos sociais, na medida em que favorecem processos interativos que fortalecem o sentimento de pertencimento, ampliam as possibilidades de participação dos sujeitos e contribuem para o desenvolvimento de competências sociais no contexto digital. À luz dessas contribuições, sistematizamos, no quadro a seguir, as principais semelhanças e diferenças entre tais conceitos.

Quadro 3 – Diferenças e semelhanças entre TIC, TDIC e TRIC

Aspectos	TIC	TDIC	TRIC
Definição	Conjunto de tecnologias utilizadas para acessar, processar e comunicar informações em diferentes contextos sociais e educacionais.	Subconjunto das TIC voltado às tecnologias digitais conectadas à internet, utilizadas para mediar processos de ensino e aprendizagem.	Concepção que enfatiza a dimensão relacional e social das tecnologias da informação e comunicação, priorizando interação e inclusão social.
Foco principal	Comunicação e difusão da informação.	Mediação pedagógica digital e construção do	Interação social, vínculo e inclusão mediada por

		conhecimento.	tecnologias.
Abrangência	Tecnologias digitais e não digitais.	Somente tecnologias digitais conectadas.	Ferramentas tecnológicas com ênfase nas relações humanas.
Relação com a educação	Apoio tecnológico ao processo de ensino.	Favorece metodologias ativas e aprendizagem colaborativa.	Promove inclusão social e participação ativa.
Características centrais	Mediação tecnológica da informação.	Digitalização, conectividade e interatividade.	Relação, comunicação e pertencimento social.
Semelhanças	Uso de tecnologia para comunicação e informação.	Integra o conjunto das TIC.	Baseia-se em TIC e TDIC.
Diferenças	Mais amplo e não exclusivamente digital.	Restrito ao ambiente digital.	Amplia o conceito incorporando a dimensão social.

Fonte: A autora.

Zorzo-Veloso e Guidotti (2021) recomendam gerar uma relação de confiança entre os sujeitos envolvidos, promover um ensino mais inclusivo e variado, assim como uma aprendizagem mais personalizada para minimizar a ansiedade dos aprendizes por meio das Tecnologia da Relação, Informação e Comunicação (TRIC).

As TRIC constituem um conjunto de ferramentas que, ao incorporarem o componente “relação” à sigla TIC, ampliam as possibilidades de “pensar, sentir, criar, produzir e agir sozinhos e com os outros” (Zorzo-Veloso; Guidotti, 2021, p. 268). Ademais, as autoras destacam que o uso de recursos que garantem anonimato, especialmente em jogos como o Kahoot, pode favorecer a participação de estudantes mais tímidos, ao minimizar efeitos emocionais negativos. Zorzo-Veloso e Guidotti (2021) argumentam, ainda, que as TRICs potencializam o processo de ensino e aprendizagem ao integrarem dimensões emocionais, possibilitarem a coautoria e promoverem a mediação entre os participantes.

Antes da expansão da modalidade remota, diversos professores já usavam, ou pelo menos conheciam, certas ferramentas digitais, como o *Kahoot* e similares. De acordo com Moran (2015), estamos diante de uma geração habituada aos desafios, de modo que a cooperação por meio de jogos se torna atraente e perceptível.

Ressaltamos que a tecnologia, de forma isolada, não é capaz de tornar a aprendizagem efetiva; por isso, sugerimos adaptá-la de modo que os estudantes percebam o sentido de seu uso. O professor pode utilizar estratégias para evidenciar fatores afetivos positivos, como gerar motivação, incitar o humor e o riso, conforme

pontua Montañes Sánchez (2018), bem como fortalecer a confiança, promovendo a interação e a comunicação entre os alunos ou entre grupos. Além disso, pode favorecer a autonomia ao incentivá-los a aprender de acordo com seus interesses e sua identidade. Por outro lado, é importante buscar identificar fatores afetivos negativos, como ansiedade, medo, inibição e baixa autoestima, que podem comprometer o envolvimento do aluno com o grupo.

Rodríguez Santos (2015) adverte sobre a necessidade de haver um planejamento criterioso que considere explorar as ferramentas tecnológicas para promover os fatores afetivos positivos. O autor destaca que o papel do estudante precisa evoluir de uma postura passiva para uma mais ativa, que inclua tanto o consumo de conteúdos quanto a produção de acordo com suas necessidades e interesses. No planejamento deve constar instruções que são essenciais para garantir que o ambiente digital seja intuitivo, simples de usar e, principalmente, que atenda os objetivos da aprendizagem (Rodríguez Santos, 2015).

As redes sociais têm se configurado como um meio profícuo para o desenvolvimento de conteúdos linguísticos, ao mesmo tempo em que possibilitam uma interação mais próxima de situações reais de comunicação. Ao incentivar os estudantes a publicarem e interagirem entre si enquanto trabalham os conteúdos propostos, promove-se um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo. Barbosa e Andrade (2020) defendem que o Instagram não se limita a uma rede social; com criatividade e intencionalidade pedagógica, pode ser incorporado ao processo de ensino e aprendizagem, agregando elementos de ludicidade e engajamento. Segundo as autoras, tais práticas podem resultar em aulas nas quais todos os participantes estejam ativamente envolvidos no processo formativo. Destacamos, como professoras, o Padlet, plataforma que permite a interação e a colaboração em tempo real, possibilitando a edição e organização de murais coletivos, bem como a realização de comentários, curtidas e reações por meio de emojis, recursos que integram a linguagem e a comunicação digital contemporânea.

Ademais, Coelho e Pinheiro (2017) enfatizam que as tarefas realizadas por meio do *Whatsapp* incentivam a autonomia em que o aluno “concebe, cria, organiza e torna-se coautor de diferentes conteúdos por meio de parceria com seus colegas” (Coelho; Pinheiro, 2017, p. 1308). A partir de seus estudos, observaram que as práticas colaborativas por meio do *Whatsapp* proporcionaram a construção do conhecimento e potencializaram uma aprendizagem significativa da língua adicional

Os autores salientam que por meio dessa rede social é possível estabelecer um espaço de interação virtual em que os alunos tenham disposição, atitude e entusiasmo em compartilhar os conhecimentos, interagir e aprender no momento da realização da atividade proposta pelo professor.

Acreditamos que alunos motivados realmente contribuem para tornar as aulas tão divertidas quanto significativas, e as redes sociais já fazem parte do nosso dia a dia e podem ser tanto um meio de comunicação entre os alunos e professor como uma ferramenta para envolver os grupos em atividades que exigem intercâmbio de informação.

É pertinente que o docente a todo o tempo reflita sua prática, lançando mão das possibilidades que a tecnologia dispõe. Salientamos que o professor deve mencionar o objetivo de aprendizagem assim como fomentar a interação e comunicação ao utilizar jogos, redes sociais e outras atividades com o uso da internet para que o aluno consiga perceber sua utilidade e finalidade. Sobretudo, cada aula é um momento de refletir para selecionar os materiais de acordo com o perfil de cada grupo de estudantes.

3.3 ALGUNS CONCEITOS QUE PERMEIAM A AULA E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Ao preparar uma aula, é comum que o professor reflita sobre os materiais que contribuirão para o alcance dos objetivos de aprendizagem. Nesse processo, busca selecionar recursos que possam motivar os estudantes e enriquecer a dinâmica da aula, tendo como finalidade maior a aprendizagem da língua.

Sobre o conceito de material didático, os estudos de Vilaça (2009) refletem o fato de professores e alunos terem dificuldade para definir os parâmetros de sua categorização. Em diversos contextos, o professor utiliza somente o livro didático para dar suas aulas. Vilaça (2009) pontua que frequentemente o livro didático é visto como o material didático por excelência. Em seus estudos, outros autores chamam a atenção de que um único livro didático não é capaz de comportar todos os conteúdos e precisa ser complementado ou adaptado.

De acordo com Zorzo-Veloso (2019), a aula é uma ação que envolve três grandes partes. Uma delas é o planejamento, que pode ser resumido na elaboração do plano de aula que preparamos antes de entrar em sala. Ao redigir o plano de aula,

o primeiro elemento que devemos considerar são os objetivos para ter a clareza na preparação do material didático a ser utilizado. A mesma autora enfatiza que o docente busca artefatos materiais ou simbólicos para que seu trabalho seja realizado (Zorzo-Veloso, 2019, p. 157).

Damianovic (2007), em concordância com os estudos de Vygotsky, entende o material didático como um artefato de mediação, ou também, como uma estrutura que propõe uma possibilidade de construir ou reconstruir o comportamento do aprendiz mediante estudo das atividades de linguagem que toma como base um comportamento estabelecido pelo contexto sócio-histórico-culturalmente determinados. Para a autora, o processo de elaborar material didático seria uma atividade de criação de sentidos e significados visando o cultural e a linguagem.

Refletindo o exposto, para definir o que é material didático, pensamos no formato da aula. Toda aula tem um objetivo de aprendizagem e, a fim de alcançar os objetivos nas aulas de línguas, recorreremos a diversas atividades que envolvam os alunos ativamente, afinal, em um curso de idiomas o intuito é comunicar-se usando a língua adicional. Para elaborar tais atividades, usamos o que couber no imaginário de nossa criatividade para trazer um sentido real aos estudantes. O que for usado para esse fim, podemos considerar como um material didático. Deste modo, entendemos como material didático o que permite ao aprendiz enxergar um sentido no que lhe é apresentado até chegar na possibilidade de realizar. Assim, um material didático deve ser um canal para refletir, assimilar e realizar.

Paiva (2009) ressalta que a perspectiva é que o professor consiga não somente adaptar e complementar atividades do livro adotado como produzir para seu próprio contexto. Em consonância, Vilaça (2009) corrobora que o professor, a todo o tempo, deve presumir sobre a necessidade de complementar ou considerar as possibilidades de aprofundar os conteúdos. Deste modo, empregar outras formas de materiais combinados com o livro didático a fim de auxiliar a aprendizagem.

Kabongo (2022) destaca que os materiais e conteúdos utilizados precisam ser analisados criticamente, a fim de que estejam adequados ao contexto sócio-histórico em que as aulas se realizam e não reproduzam ideologias de dominação, hierarquização ou inferiorização de povos e culturas². Nesse sentido, cabe ao

² Na seção 3.6, expandimos essa discussão.

professor selecionar, adaptar e elaborar recursos que promovam uma perspectiva ética, inclusiva e culturalmente sensível no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, alguns materiais que encontramos no mercado mantêm conteúdos quase padronizados, ou seja, não proporcionam nem valorizam a capacidade do aluno de aprender com temas mais complexos, ao mesmo tempo em que poderiam enriquecer seu repertório com assuntos de nosso contexto, como, por exemplo, geopolítica e sociedade.

Pensando no contexto deste trabalho, a modalidade remota requer estratégias docentes específicas que possam construir uma ponte de aproximação entre os participantes do curso. Mediante um material que fomente a reflexão e o pensamento crítico sobre considerar a identidade e contexto do aprendiz, é possível fortalecer o vínculo de confiança entre o grupo de estudantes e, assim, formar uma comunidade de aprendizagem.

À luz dessas reflexões, compreendemos que o material didático, embora constitua um artefato de mediação fundamental, não atua de forma autônoma no processo de ensino e aprendizagem. Sua potência formativa depende das escolhas, das intenções e da postura daquele que o mobiliza em sala de aula. Em outras palavras, não é apenas o recurso em si que promove a construção de sentidos, mas o modo como o professor o integra à dinâmica pedagógica, orienta as interações e cria condições para que os estudantes participem ativamente. Na seção seguinte, abordaremos, portanto, a relevância do agir docente na formação de uma comunidade de aprendizagem, especialmente no contexto da modalidade remota.

3.4 A IMPRESCINDIBILIDADE DO DOCENTE PARA FORMAR UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

A metodologia é um caminho para gerar ambientes acolhedores ou intimidatórios e, quando está centrada no professor, o espaço de interação e aprendizagem é reduzido (Rúbio-Alcalá, 2015). Quando o foco da aula recai sobre as explicações do docente, a interação oral tende a ser comprometida, pois o tempo pedagógico se volta às exposições e limita as oportunidades de o aluno expressar-se. Nesse cenário, o modo de agir do professor torna-se decisivo para que o aprendiz seja um participante ativo, sinta-se confiante e consiga comunicar-se sem medo. Leffa (2016) contribui para essa reflexão ao destacar três características psicológicas do docente, com ênfase no domínio afetivo: criatividade, intuição e paixão. A criatividade permite explorar recursos limitados para gerar múltiplas possibilidades de interação; a intuição possibilita ajustar-se às situações e perceber fatores que incidem na aprendizagem; e a paixão sustenta o entusiasmo necessário para envolver os alunos, condição essencial para que se engajem verdadeiramente no processo.

Ao matricular-se em um curso de idioma, o objetivo principal do aluno é comunicar-se. Arnold e Fonseca-Mora (2015) afirmam que os aprendizes precisam estar envolvidos para que a comunicação aconteça, cabendo ao professor criar estratégias que favoreçam essa participação. No entanto, os autores alertam que, mesmo com empenho docente, a competência comunicativa pode não se desenvolver, seja por fatores cognitivos, necessidade de maior tempo de estudo ou, especialmente, por fatores afetivos negativos. A timidez, a insegurança e a ansiedade diante do uso de uma língua ainda não dominada são aspectos que o professor não pode ignorar (Arnold, 2017). A confiança, construída a partir da conduta docente, melhora a autoestima do aluno e potencializa sua disposição para falar, reduzindo a ansiedade e favorecendo a participação (Rúbio-Alcalá, 2015). Em aulas remotas, esse acolhimento inicial é ainda mais necessário para que o estudante se sinta pertencente à comunidade de aprendizagem, mesmo à distância.

Nessa mesma direção, Tonelli, Guidotti e Selbach (2023), ao articularem contribuições da Psicologia e da Linguística Aplicada, evidenciam que a aprendizagem de línguas envolve processos cognitivos profundamente interligados às emoções. Embora seu estudo esteja situado na Educação Infantil, as autoras defendem um princípio pedagógico que se mostra pertinente a qualquer faixa etária:

o professor precisa criar espaços seguros de expressão, nos quais os aprendizes possam mobilizar seus repertórios, experiências e sentimentos para agir socialmente por meio da língua. Com base em Davidoff (2006) e Zajonc (1980), demonstram que emoções influenciam diretamente os processos cognitivos e condicionam o modo como os aprendizes se implicam nas experiências de aprendizagem e na construção de conhecimentos. Em consonância com Davidoff (2006) e Zajonc (1980), as autoras oferecem base para compreender a relevância de ambientes afetivamente acolhedores, conforme defendem Rúbio-Alcalá (2015) e Arnold (2015). Assim, o docente deixa de ocupar o centro da aula para assumir o papel de mediador de interações significativas, favorecendo práticas colaborativas e dialógicas.

Arnold (2015) ressalta que o foco deve ser a aprendizagem do aluno, cabendo ao professor facilitar o processo por meio da confirmação, postura que faz com que os estudantes se sintam aceitos e valorizados, isto é, transmitir confiança, elogiar, demonstrar empatia e atenção ao aluno são atitudes que favorecem a comunicação na língua adicional. A autora também destaca que o desenvolvimento do grupo é tão importante quanto os aspectos linguísticos, pois a integração entre os estudantes fortalece as relações, a confiança e a satisfação. Promover a empatia e propor atividades cooperativas contribuem para a consolidação de uma comunidade de aprendizagem em que os alunos se sintam motivados a utilizar a língua para realizar tarefas em conjunto. Além disso, enfatiza que é fundamental voltar a atenção para as relações estabelecidas entre os participantes do curso, uma vez que, ao constituir uma comunidade de aprendizagem, o próprio professor também aprende nesse processo, e destaca, retomando alguns autores, os benefícios das dinâmicas de grupo:

Na aprendizagem em sala de aula, algumas vantagens provenientes de uma boa dinâmica de grupo são: maior quantidade e qualidade de interação, mais cooperação e envolvimento pessoal, mudanças positivas no comportamento dos alunos, melhores relações entre professor e alunos e mais confiança e satisfação (Dörnyei e Malderez *apud* Arnold, 2015, p. 4, tradução nossa).³

Esse entendimento aproxima-se da concepção apresentada por Tonelli, Guidotti e Selbach (2023), segundo a qual a linguagem deve ser vivenciada como

³ No original: En el aprendizaje en el aula, algunas de las ventajas que proceden de una buena dinámica de grupos son: mayor cantidad y calidad de interacción, más cooperación e implicación personal, cambios positivos en la conducta de alumnos, mejores relaciones entre profesor y alumnos y más confianza y satisfacción (Dörnyei y Malderez, 2000 *apud* Arnold, 2015, p. 4).

prática social e emocional, não restrita a códigos e estruturas. Considerar as emoções como parte constitutiva do processo pedagógico, portanto, não é uma preocupação exclusiva do ensino para crianças, mas um princípio metodológico relevante também no ensino de idiomas para adultos, pois a confiança, o pertencimento ao grupo e a possibilidade de expressar-se sem medo são condições que potencializam o desenvolvimento comunicativo em qualquer contexto (Davidoff, 2006 *apud* Tonelli; Guidotti; Selbach, 2023; Zajonc, 1980 *apud* Tonelli; Guidotti; Selbach, 2023).

Diante do exposto, compreendemos que a metodologia adotada pelo docente não se limita à organização de conteúdos e atividades, mas configura-se como elemento central na constituição do clima emocional da aula e, consequentemente, nas possibilidades de interação e aprendizagem. Ao articular as contribuições de Rúbio-Alcalá (2015), Leffa (2016), Arnold (2015, 2017) e Tonelli, Guidotti e Selbach (2023), evidencia-se que a confiança, o pertencimento ao grupo e a redução da ansiedade não são efeitos secundários da prática pedagógica, mas condições estruturantes para o desenvolvimento da competência comunicativa. Assim, ao assumir uma postura mediadora, sensível aos fatores afetivos e promotora de interações colaborativas, o professor favorece não apenas o engajamento dos aprendizes, mas também a criação de uma comunidade de aprendizagem em que a língua adicional deixa de ser um objeto de estudo e passa a ser um meio legítimo de expressão, participação e construção de sentidos. A seguir sistematizamos esta compreensão por meio da figura:

Figura 1 – O agir docente na construção de uma comunidade de aprendizagem



Fonte: A autora com apoio do Chatgpt.

Com base nos estudos citados, a figura infere que a interação, a comunicação entre os alunos e a aprendizagem efetiva, nas aulas remotas, são construídas a partir do agir intencional do docente, orientado à geração de confiança, motivação e integração. Ao promover acolhimento e apoio emocional, o professor contribui para a redução da ansiedade, condição fundamental para que os estudantes se sintam seguros para se expressar, participar e interagir. Paralelamente, o estímulo constante e o incentivo à participação ativa fortalecem a confiança mútua e o engajamento, favorecendo trocas comunicativas mais frequentes e significativas. Esse processo é potencializado pela organização de atividades colaborativas, que consolidam um clima intergruppal positivo e ampliam as oportunidades de diálogo e cooperação no ambiente virtual. Assim, a articulação entre redução da ansiedade, confiança, participação ativa e colaboração culmina na formação de uma comunidade de aprendizagem, na qual a interação social e a comunicação se tornam pilares para a construção coletiva do conhecimento e para a efetivação da aprendizagem em contextos remotos.

A integração do grupo favorece o sentimento de pertencimento à comunidade de aprendizagem e atenua o distanciamento característico do ensino remoto, pois, ao

se perceberem integrados, os estudantes tendem a envolver-se mais ativamente nas propostas pedagógicas. De acordo com Sales e Drogui (2025), na modalidade remota, a atuação docente é determinante para minimizar as limitações impostas pela distância física, por meio de movimentos pedagógicos articulados ao uso estratégico de ferramentas digitais e à atenção à forma como o aluno se expõe nesse contexto. Ao propor atividades colaborativas, estimular a participação ativa, incentivar o uso da câmera e criar condições para a comunicação fluida, o professor contribui para a constituição de um clima intergrupar mais humano e acolhedor. Para as autoras, a atenção às dimensões emocionais e comunicativas da aula virtual é fundamental para reduzir a distância afetiva e fortalecer os vínculos entre os participantes, fazendo da interação um elemento central no processo de aprendizagem em contextos remotos.

Nesse sentido, a imprescindibilidade do docente para incentivar a proximidade no ambiente virtual reside na criação de um espaço em que os estudantes permaneçam ativos e orientados a um objetivo comum de aprendizagem, favorecendo a construção de vínculos interpessoais. Essa compreensão dialoga com Leffa (2016), ao considerar que cada aula é atravessada por múltiplas variáveis relacionadas aos perfis, estilos de aprendizagem e experiências dos alunos, exigindo do docente uma postura flexível e sensível às demandas que emergem no decorrer do processo. Assim, diante das imprevisibilidades do contexto virtual, o professor é constantemente desafiado a buscar alternativas que possibilitem a continuidade da aula, preservando a interação, o engajamento e a qualidade das relações estabelecidas no ambiente online.

3.5 FATORES AFETIVOS

No campo dos estudos em aquisição de línguas, desde as contribuições de Krashen (1982) acerca da hipótese do filtro afetivo, entendida como uma barreira emocional que pode interferir na aquisição de uma nova língua, tem-se discutido amplamente a influência dos fatores afetivos nesse processo. De acordo com essa hipótese, um baixo filtro afetivo está associado a níveis mais elevados de motivação e autoconfiança do aprendiz, favorecendo a aquisição linguística. Por outro lado, quanto mais elevado o filtro afetivo, maior tende a ser a incidência de ansiedade e insegurança, o que pode dificultar a aprendizagem da língua.

Arnold e Brown (2000) pontuam que foi a partir do desenvolvimento da

psicologia humanística, na segunda metade do século XX, que o fator afetivo ganhou maior importância. Segundo Arnold (2017), não é fácil definir “fator afetivo”, mas, em seus textos, a autora o conceitua referindo-se aos sentimentos, emoções, crenças e atitudes que influenciam o comportamento humano.

O interesse pelo estudo da afetividade antes da década de 70, segundo Ferreira e Acioly-Régnier (2010), não tinha evidência no cenário educativo, devido à implicação positivista que dificultou a inclusão dessa temática no campo da educação, uma vez que era considerada não científica ou como não relevante. Com base nos estudos walloniano, os autores definem a afetividade como o domínio funcional de base orgânica, mas com distintas manifestações que ao longo do desenvolvimento se complexifica, até que se relaciona dinamicamente com a cognição e tornam-se inseparáveis, devendo na fase adulta chegar a um equilíbrio como acontece no caso do sentimento.

Arnold e Brown (2000) definem “afetividade” como um termo que engloba tanto fatores positivos como negativos, uma vez que tem a ver com aspectos emocionais do ser humano. Os autores, citando outros estudos, distinguem sentimentos e emoções. Emoções são alterações do estado corporal resultantes tanto de situações positivas quanto negativas. As percepções destas mudanças são o que denominamos como sentimentos.

Por sua parte, Mora (2013) explica que a emoção, em sua etimologia, expressa movimento e interação com o mundo, uma vez que envolve alterações corporais desencadeadas por múltiplos estímulos do ambiente. Enquanto as emoções operam de modo inconsciente, os sentimentos constituem sua experiência consciente, permitindo que o indivíduo reconheça estados como medo, prazer ou frustração. Além disso, as emoções são responsáveis por despertar a curiosidade e a atenção, favorecendo o interesse pelo novo. Desse modo, tornam-se a base fundamental dos mecanismos de aprendizagem e memória, visto que estruturam a forma como percebemos, integramos e significamos as experiências. O autor ressalta que a emoção figura como o meio de comunicação mais poderoso que existe, sendo que a informação emocional é o pilar tanto para o desenvolvimento das funções mentais quanto para o adequado funcionamento das relações sociais (Mora, 2013).

Arnold e Brown (2000) explicam que a dimensão afetiva não faz oposição à cognitiva. Considerando as duas, “o processo de aprendizagem pode ser construído com bases mais sólidas. Nem os aspectos cognitivos nem os afetivos têm a última

palavra e, na realidade, nenhum dos dois pode ser separado do outro” (Arnold; Brown, 2000, p. 4, *tradução nossa*). O importante é não esquecer que os fatores afetivos interferem nas aulas de línguas, já que a ansiedade e inibição, que são fatores negativos, podem influenciar o processo de aprendizagem, enquanto a confiança, a motivação, a autoestima e a empatia, que são fatores positivos, podem contribuir para uma proximidade na modalidade remota e promover uma aprendizagem mais efetiva.

Nessa perspectiva, Mora (2013) explica que a cognição e emoção não podem ser compreendidas como processos separados, pois decorrem de um mesmo funcionamento integrado do cérebro. O autor explica que as informações sensoriais, antes de alcançarem as áreas corticais responsáveis pelo pensamento, passam pelo sistema límbico, onde recebem uma marca emocional que as qualifica como atraentes, desagradáveis, interessantes ou irrelevantes. Desse modo, quando os conceitos chegam às áreas de associação do córtex cerebral, já se encontram impregnados de significado afetivo (Mora, 2013).

Por meio do vínculo emocional, a comunicação diminui a sensação de isolamento, promovendo um estado emocional propício para atingir metas e reforçar a motivação, graças à proximidade entre alunos e educadores. Moran (1997) já propunha que para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, é essencial que haja uma comunicação genuína por parte do professor, estabelecendo um ambiente de confiança com os alunos. Desta maneira, é possível obter resultados significativos por meio da colaboração entre os alunos e o professor.

Considerando tais pressupostos, nas aulas de idiomas, ao atentarmos para as relações estabelecidas entre os participantes, compreendemos que um ambiente de confiança favorece a expressão oral. A construção de um clima acolhedor convida os estudantes à participação e os encoraja a se manifestarem sem receio, reduzindo a ansiedade e potencializando a disposição para comunicar-se (Rúbio-Alcalá, 2015). Para que isso se concretize, é fundamental, desde o início do curso, demonstrar que todos são bem-vindos. No contexto remoto, esse acolhimento torna-se ainda mais relevante, sobretudo para o aluno ingressante, pois facilita a aproximação, fortalece a confiança e contribui para que a aprendizagem da língua ocorra sem o medo de se expor diante de novos colegas. Como afirma Arnold (2015), o melhor ambiente para aprender é aquele em que os estudantes se sentem relaxados e felizes, cabendo ao professor o papel de favorecer a oralidade por meio de interações significativas.

A interação e a comunicação são tão essenciais nas aulas remotas quanto nas

presenciais. Considerando que a distância física constitui um desafio a ser superado nos cursos remotos, tais dimensões tornam-se ainda mais cruciais para minimizá-la. Nesse sentido, é fundamental evidenciar fatores afetivos positivos que conduzam à comunicação afetiva (Pérez Alcalá, 2009). Com base nessa perspectiva, destacamos que, por meio de atividades que incentivem a interação e a comunicação, é possível construir vínculos afetivos que favoreçam a aprendizagem e promovam maior proximidade entre os participantes.

Diante desses estudos, entendemos que um ambiente em que os alunos se sintam acolhidos pelo docente e, além de aprendizes, relacionem-se como amigos influencia diretamente na motivação e na confiança que cada um tem para comunicar-se. Apresentamos a seguir uma sistematização dos fatores afetivos elencados pelos estudos citados.

Quadro 4 – Síntese dos fatores afetivos relacionados à aprendizagem de línguas

Dimensão afetiva	Fatores envolvidos	Influência na aprendizagem de línguas	Implicações para aulas remotas
Filtro afetivo	Motivação, autoconfiança, ansiedade	Baixo filtro afetivo favorece a aquisição; ansiedade elevada dificulta o aprender	Reduzir tensões emocionais e fortalecer a confiança do aluno
Natureza da afetividade	Emoções, sentimentos, crenças e atitudes	Afetividade influencia diretamente o comportamento e a disposição para aprender	Considerar o estado emocional como parte do processo pedagógico
Relação afetividade–cognição	Integração entre emoção e cognição	Não há separação entre processos cognitivos e afetivos no aprender	Planejar práticas que considerem razão e emoção simultaneamente
Emoção como base da aprendizagem	Curiosidade, atenção, interesse, prazer, medo, frustração	Emoções estruturam memória, percepção e significação das experiências	Criar experiências emocionalmente significativas e motivadoras
Comunicação e confiança	Confiança, colaboração, vínculo	Ambiente de confiança favorece participação e resultados significativos	Estimular comunicação genuína para diminuir a distância física
Clima afetivo favorável	Acolhimento, bem-estar, relaxamento	Redução da ansiedade e maior disposição para a oralidade	Acolher, incentivar a participação e promover interações

			constantes
Interação afetiva	Empatia, respeito, apoio emocional	Vínculos positivos fortalecem a autonomia e a segurança para comunicar-se	Propor atividades interativas que gerem proximidade no virtual

Fonte: A autora

O quadro apresentado sintetiza como os fatores afetivos, longe de constituírem elementos secundários, configuram-se como dimensões estruturantes do processo de aprendizagem de línguas. Observa-se que emoções, sentimentos, crenças e atitudes influenciam diretamente a motivação, a autoconfiança, a redução da ansiedade e a disposição para comunicar-se, aspectos que interferem de modo decisivo na aquisição linguística. Além disso, a integração indissociável entre afetividade e cognição evidencia que aprender não é apenas um processo racional, mas também profundamente emocional, no qual curiosidade, interesse, bem-estar e confiança atuam como facilitadores da memória, da participação e da construção de sentido. Nesse contexto, especialmente nas aulas remotas, a promoção de um clima afetivo favorável, pautado no acolhimento, na empatia e na interação, torna-se condição essencial para diminuir a sensação de distanciamento físico, fortalecer vínculos e potencializar uma aprendizagem mais significativa e participativa.

Ao compreendermos que a aprendizagem de línguas envolve dimensões afetivas, identitárias e relacionais, reconhecemos que ensinar uma língua também implica mobilizar referências culturais e perspectivas de mundo. Assim, para além da construção de um clima emocional favorável, torna-se necessário refletir criticamente sobre quais saberes e narrativas são privilegiados no ensino de espanhol como língua adicional. É nesse horizonte que situamos, na seção seguinte, a discussão acerca da perspectiva decolonial.

3.6 PERSPECTIVA DECOLONIAL E ENSINO DE ESPANHOL NO CONTEXTO BRASILEIRO

A presente seção foi elaborada no âmbito da disciplina *Ensino-aprendizagem de línguas no contexto latino-americano*, cursada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu *Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas* (MEPLEM), e passa a integrar o construto teórico deste estudo. As discussões desenvolvidas na disciplina nos possibilitaram aprofundar os estudos sobre colonialidade e

decolonialidade, os quais articulamos, neste trabalho, à reflexão sobre o ensino de espanhol como língua adicional na modalidade remota.

Ao incorporar esta discussão à dissertação, buscamos não apenas apresentar um referencial conceitual, mas assumir um posicionamento epistemológico. Entendemos que discutir decolonialidade no ensino de línguas implica questionar as bases históricas e ideológicas que sustentam determinadas práticas pedagógicas e determinadas escolhas curriculares. Assim, fundamentamos nossa análise nas contribuições de Quijano (1992, 1999, 2000/2020), Mignolo (2006, 2015, 2016), Krenak (2020), bem como nas reflexões de Kabongo (2022) e Dias, Muniz e Oliveira (2023), que tratam especificamente da decolonialidade na educação linguística.

3.6.1 Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser: Epistemologias Silenciadas

A colonialidade do saber refere-se à imposição de um modelo epistemológico que privilegia o conhecimento produzido no Norte Global. Quijano (2000/2020) destaca que o eurocentrismo tornou-se paradigma universal, invisibilizando epistemologias outras. Nesse processo, saberes dos povos originários, afrodescendentes e populares foram marginalizados ou reduzidos à condição de folclore.

Entretanto, a colonialidade do saber não pode ser compreendida isoladamente. Ela está intrinsecamente articulada à colonialidade do poder, conceito central na formulação de Quijano, que diz respeito ao padrão global de dominação instaurado com a modernidade/colonialidade. A colonialidade do poder organiza o mundo por meio de classificações raciais, econômicas e geopolíticas, estruturando hierarquias que definem quem ocupa posições de centralidade e quem permanece na periferia do sistema-mundo. Trata-se de uma matriz que articula controle do trabalho, da autoridade, da produção de conhecimento e da subjetividade, consolidando um padrão de poder que naturaliza desigualdades. Assim, o privilégio epistemológico concedido ao Norte Global não é apenas uma escolha cultural, mas parte de uma engrenagem mais ampla que sustenta assimetrias históricas e contemporâneas.

A colonialidade do ser, por sua vez, incide sobre a dimensão ontológica. Ao classificar povos como inferiores, primitivos ou atrasados, o projeto colonial desumanizou sujeitos e comprometeu suas formas próprias de existência. Mignolo

(2015), ao discutir as “trayectorias de re-existencia”, afirma que a decolonialidade emerge das experiências daqueles que vivem na fronteira do sistema-mundo moderno/colonial. Re-existir significa produzir alternativas desde os lugares historicamente subalternizados.

Se a colonialidade do poder estrutura as hierarquias globais e a colonialidade do saber define quais conhecimentos são legitimados, a colonialidade do ser atua na interiorização dessas hierarquias, afetando identidades e modos de existir. Desse modo, o poder colonial não opera apenas por meio da exploração material, mas também pela produção de subjetividades que incorporam, muitas vezes de forma involuntária, os critérios de superioridade e inferioridade estabelecidos pela matriz moderna/colonial.

Nesse ponto, as contribuições de Ailton Krenak (2020) ampliam a reflexão. Em *Ideias para adiar o fim do mundo*, o autor questiona a noção moderna de humanidade, argumentando que a ideia de “humano” foi construída de modo excludente. Ao denunciar o projeto civilizatório que dissocia humanidade e natureza, Krenak evidencia como o pensamento ocidental deslegitimou cosmologias dos povos originários e modos de vida que não se alinham ao modelo capitalista de desenvolvimento. Essa crítica também pode ser compreendida como enfrentamento à colonialidade do poder, na medida em que questiona a universalização de um modelo econômico e civilizatório que se impôs como parâmetro global.

Ao aproximarmos Krenak das discussões de Quijano e Mignolo, compreendemos que a colonialidade não opera apenas no plano político ou econômico, mas também no plano simbólico e existencial. A escola, enquanto instituição moderna, pode tanto reproduzir essa lógica quanto tensioná-la. Quando naturaliza determinados referenciais como universais ou silencia saberes locais, a instituição escolar reafirma a colonialidade do poder e do saber. Por outro lado, ao problematizar essas hierarquias e abrir espaço para epistemologias plurais, pode contribuir para um movimento de desprendimento crítico da matriz colonial. Assim, consideramos que uma prática pedagógica comprometida com a decolonialidade deve abrir espaço para epistemologias plurais e reconhecer a legitimidade de saberes historicamente silenciados.

3.6.2 Decolonialidade e Ensino de Espanhol como Língua Adicional

No campo do ensino de espanhol como língua adicional, a colonialidade pode manifestar-se de forma sutil. Kabongo (2022) adverte que muitos materiais didáticos reproduzem uma perspectiva eurocêntrica ao privilegiar produções culturais do Norte Global ou ao tratar culturas latino-americanas de forma estereotipada. A autora defende que o professor não deve colocar a gramática normativa no centro exclusivo do processo de ensino, mas promover discussões que possibilitem reflexão crítica.

Dias, Muniz e Oliveira (2023) reforçam essa perspectiva ao argumentarem que os materiais didáticos precisam favorecer o desenvolvimento da criticidade, da cidadania e da autonomia. Para as autoras, a produção de materiais foi historicamente influenciada por processos colonizadores que privilegiaram o Norte em detrimento do Sul. Assim, é necessário modificar essas práticas, incluindo debates sobre histórias, culturas e resistências dos povos originários e afrodescendentes.

Ao dialogarmos com Kabongo (2022) e Dias, Muniz e Oliveira (2023), entendemos que um material didático para ensino de espanhol como língua adicional não pode restringir-se à dimensão estrutural da língua. Ensinar uma língua implica também ensinar visões de mundo, valores e formas de interpretar a realidade. Se mantivermos um currículo centrado exclusivamente na norma padrão e em referências culturais hegemônicas, corremos o risco de reforçar a colonialidade do saber.

Defendemos, portanto, que uma abordagem decolonial no ensino de espanhol deve:

- a) problematizar representações geopolíticas e identitárias;
- b) valorizar saberes produzidos no contexto latino-americano;
- c) incluir discussões sobre povos originários, desigualdades sociais questões ambientais;
- d) promover a participação ativa dos estudantes como sujeitos críticos.

Nesse sentido, as reflexões de Krenak (2020) tornam-se particularmente pertinentes, pois nos convidam a questionar o modelo civilizatório que orienta nossas práticas educativas. Ao incorporarmos temas como sustentabilidade, territorialidade e cosmovisões dos povos originários, ampliamos o repertório cultural dos estudantes e promovemos um ensino de língua comprometido com a pluralidade epistemológica.

Além disso, ao articularmos perspectiva decolonial e fatores afetivos, eixo central desta dissertação, reconhecemos que a construção de um espaço pedagógico crítico depende também de um ambiente de confiança, escuta e diálogo. A

decolonialidade não se limita ao conteúdo, mas envolve a postura docente, a mediação e as relações estabelecidas em sala de aula, inclusive na modalidade remota.

Assim, ao integrarmos as discussões desenvolvidas na disciplina ao presente estudo, reafirmamos nosso compromisso com uma educação linguística que ultrapasse a neutralidade aparente do ensino de línguas e assuma seu caráter político, ético e transformador. Consideramos que adotar uma perspectiva decolonial no ensino de espanhol como língua adicional constitui um gesto de re-existência frente às heranças da colonialidade que ainda atravessam a escola e a universidade.

Com base nas discussões teóricas desenvolvidas, o próximo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, contemplando o estudo de caso realizado com estudantes do curso de espanhol do Laboratório de Línguas, o aprofundamento da investigação bibliográfica e os critérios que orientaram a elaboração do produto educacional. Também são descritos os procedimentos de análise que articulam os dados obtidos ao referencial teórico, de modo a assegurar a coerência entre a problemática, os objetivos e a proposta de formação docente para a modalidade remota.

4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Como este trabalho versa sobre as dificuldades e possibilidades provenientes da modalidade remota, para desenvolver um produto educacional voltado à formação inicial ou continuada de professores que atuam ou pretendem atuar nessa modalidade, pesquisamos os teóricos que apontam algumas estratégias que transcendam as barreiras e atenuem a ansiedade e o sentimento de distanciamento próprio deste âmbito.

Após realizar um estudo de caso (Sales; Drogui, 2025) que nos permitiu identificar a percepção de estudantes em relação aos fatores afetivos que incidem sobre a aprendizagem na modalidade remota, propusemo-nos a aprofundar o estudo bibliográfico tanto em relação ao tema quanto à produção de material didático. Primeiramente, foi necessária uma leitura exploratória, logo após uma leitura seletiva para determinar o material que realmente interessa a esta pesquisa (Gil, 2002, p. 78). O autor indica que “é necessário ter em mente os objetivos da pesquisa, de forma que se evite a leitura de textos que não contribuam para a solução do problema proposto” (Gil, 2002, p.78).

Para o desenvolvimento do produto educacional, levamos em consideração os resultados obtidos por meio do estudo de caso, que possibilitou compreender a visão dos estudantes do curso de espanhol do Laboratório de Línguas. A partir das considerações, sugerimos algumas plataformas e ferramentas digitais e atividades que possam propiciar um ambiente descontraído ao promover a motivação, a cooperação, a interação e a comunicação e, por conseguinte, evidenciar os fatores afetivos positivos, como preconizam Arnold (2015, 2017), Pérez Alcalá (2009), Rodríguez Santos (2015) e Zorzo-Veloso e Guidotti (2021). Para análise e resultados, relacionamos o produto educacional à problemática, com base no construto teórico utilizado neste trabalho.

O Guia para Cursos de Línguas Adicionais na Modalidade Remota foi estruturado como um livro digital (E-book), com 4 capítulos, seguindo uma sequência que se complementa. No primeiro capítulo, apresentamos os fundamentos deste material que são os fatores afetivos que interferem na aprendizagem de línguas. No segundo capítulo, temos as considerações para a modalidade remota e o que implicam sobre os fatores afetivos. No terceiro capítulo, temos sugestões e considerações sobre algumas plataformas e ferramentas digitais que levam em

consideração os fatores afetivos. No quarto capítulo, foi desenvolvida uma unidade didática a partir dos conteúdos da disciplina 2LEM291 - Ensino-aprendizagem de línguas no contexto latino-americano e posteriormente aprimorada para este trabalho. Nesta unidade há atividades que utilizam algumas plataformas e ferramentas digitais como modelo para que o professor possa inspirar-se em suas aulas.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO GUIA DIDÁTICO

O Guia para Cursos de Línguas Adicionais na Modalidade Remota foi desenvolvido e destinado à formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais e contém orientações didáticas-pedagógicas principalmente para o contexto brasileiro de cursos de espanhol na modalidade remota. No entanto, pode ser adaptado para outros idiomas. No quadro abaixo, disponibilizamos os links para acesso ao produto educacional.

Quadro 5 – Acesso ao Produto educacional

PRODUTO EDUCACIONAL	Acesso
Guia em formato de E-book – Capítulos 1, 2, 3 e 4	Clique aqui 
Capítulo 1 – Fatores afetivos	
Este capítulo traz conceitos, reflexões sobre os fatores afetivos negativos que mais permeiam o início de um curso de idiomas.	
Capítulo 2 – Considerações para a modalidade remota	
Este capítulo se trata dos principais elementos que julgamos pertinentes e que devemos considerar para a modalidade remota.	
Capítulo 3 – Considerações sobre plataformas e ferramentas digitais	Clique aqui 
Sugestões de lousa digital, apresentações e atividades colaborativas	Clique aqui 
Sugestões de ferramentas interativas, jogos digitais para interação em grupos ou individual	
Sugestões de plataformas para debates em sala de aula, tarefas assíncronas ou leituras	Clique aqui 
Capítulo 4 – Unidade didática para curso de espanhol na modalidade remota	Clique aqui 
Neste capítulo anexamos uma versão do aluno da unidade didática elaborada a partir dos dos fatores afetivos e decolonialidade para o professor enviar a seus alunos	Clique aqui 
Há um versão do professor da unidade didática para orientar como as atividades podem ser trabalhadas.	

Fonte: A autora

Tendo em vista que na modalidade remota há um distanciamento físico entre os participantes, este guia teve como objetivo contribuir com orientações para o ensino de línguas adicionais na modalidade remota. Ademais, propor exemplos de atividades que possam proporcionar a aproximação entre os participantes dos cursos de idiomas

e estimular os fatores afetivos como a confiança e empatia para motivá-los e, consequentemente, fomentar a interação e a comunicação por meio da tecnologia. Deste modo, orientar os professores para que identifiquem os fatores que interferem em suas aulas e selecionem as atividades que possam atenuar a ansiedade ou inibição na modalidade remota, a fim de integrar o grupo de estudantes e aproximá-los.

Este trabalho está fundamentado na teoria dos fatores afetivos que não podem ser deixados de lado pois de fato influenciam o ensino e aprendizagem (Arnold, 2015). Foi elaborado a partir da reflexão dos estudos citados neste trabalho considerando que a interação e aproximação é o professor que estabelece por meio de atividades valendo-se das tecnologias.

O capítulo 1 orienta os docentes a dar importância aos fatores afetivos que incidem em suas aulas. Além de apresentar a teoria, traz exercícios para que os professores reflitam sobre os principais fatores negativos como ansiedade, inibição e baixa autoestima, e os positivos como confiança, empatia e motivação que afetam os estudantes conforme o tipo de atividade. Sugerimos que o uso de ferramentas digitais seja ajustado de modo que os alunos compreendam claramente sua finalidade. Entre os aspectos a considerar, destacamos a criação de um ambiente que estimule o humor e o riso, fortaleça a confiança e a motivação e favoreça a interação e a comunicação, tanto entre os alunos de um grupo quanto entre os demais. Outro ponto é ter cautela ao propor atividades competitivas, pois um clima de competição tende a gerar ansiedade, conforme apontam Rodríguez Santos (2015) e Rúbio-Alcalá (2015), e, consequentemente, baixa autoestima. Por isso, indicamos planejar esse tipo de atividade de forma que os alunos atuem em grupos, nos quais um apoie o outro, promovendo confiança, empatia e motivação.

Ao apresentar as normas gerais, o cronograma e metas, conforme propõem Zorzo-Veloso e Guidotti (2021), é possível atenuar a ansiedade ao criar uma relação de confiança entre os participantes do curso. Deste modo, no segundo capítulo, apresentamos um quadro com algumas considerações, que consideramos relevantes para a modalidade remota. Além de gerar confiança ao iniciar o curso e minimizar a ansiedade, apresentar de forma objetiva no primeiro dia de aula o material, meios eletrônicos, meio de comunicação, cronograma e regulamento, podem evitar equívocos ou discordâncias futuras.

Ao apresentar o material e a metodologia, o professor pode explicar que o livro

didático funciona como um artefato de mediação e não como o centro da aula (Damianovic, 2007). Conforme apontam Paiva (2009) e Vilaça (2009), o docente tem a possibilidade de adaptar, complementar ou produzir novos materiais conforme as necessidades da turma, aprofundando conteúdos e diversificando recursos para favorecer a aprendizagem. Esses esclarecimentos iniciais também ajudam os alunos a compreender que algumas propostas metodológicas, especialmente as voltadas à comunicação, diferem de modelos tradicionais baseados apenas em exercícios estruturados, o que contribui para estabelecer uma relação de maior confiança desde o começo do curso.

No ensino remoto, deixar pré-estabelecido o funcionamento do curso ajuda a evitar situações em que o aluno esteja conectado, mas não efetivamente presente na aula, o que pode comprometer seu rendimento. Orientações iniciais sobre o uso da câmera, do microfone e sobre condições mínimas de interação favorecem a participação e as atividades orais. Além disso, a apresentação de um cronograma com conteúdos, formatos de avaliação e critérios de segunda chamada oferece ao estudante maior previsibilidade, reduz a ansiedade e amplia a confiança no processo. Regras transparentes e comunicadas previamente fortalecem o engajamento e a responsabilidade de todos os envolvidos.

No capítulo 3, trazemos algumas sugestões com considerações sobre ferramentas digitais para serem usadas como lousa digital, apresentações e atividades colaborativas, ferramentas interativas, jogos digitais para interação em grupos ou individuais e plataformas para debates em sala de aula, tarefas assíncronas ou leituras. Inferimos que, ao utilizar determinados recursos digitais, podemos despertar nos alunos fatores afetivos positivos ou negativos. Por isso, a importância de selecionar as ferramentas digitais que podem estimular o vínculo e a integração da turma. Sugerimos as que permitam a colaboração ou a edição simultânea que favorecem a interação e a comunicação.

Algumas destas ferramentas, levando em conta o que Arnold (2015) salienta sobre a ansiedade, a insegurança para falar e a falta de confiança, podem mitigar tais fatores, já que essas ferramentas oportunizam a interação e a cooperação. O objetivo é que os alunos possam sentir a satisfação de realizar as tarefas juntos. Igualmente, é possível atenuar o tédio e o sentimento de solidão frente a tela do computador, ao introduzir elementos de gamificação nas aulas (Rodríguez Santos, 2015). Segundo o autor, há alguns fatores afetivos que se relacionam com os jogos. Por outro lado, é

importante lembrar sobre o planejamento, destacando o objetivo e sentido da utilização de cada recurso. Segundo Rodríguez Santos (2015), um exemplo dos fatores relacionados ao uso de jogos é a dependência positiva nas dinâmicas de grupo de cooperação, por ativar a motivação intrínseca, uma vez que estimula a sensação de pertencimento.

Consideramos que algumas destas ferramentas digitais, que incluem jogos, sugeridas neste capítulo do guia, podem gerar um ambiente com baixo filtro afetivo, baseando-nos na hipótese de Krashen (1982), e favorecem um ambiente descontraído e divertido, no qual os alunos podem sentir-se mais à vontade e, com isso, possivelmente diminuir a ansiedade. Bem como valer-se das TRIC no sentido de que são ferramentas que permitem “pensar, sentir, criar, produzir e agir sozinhos e com outros” (Zorzo-Veloso; Guidotti, 2021, p. 268), de modo que é possível minorar alguns fatores afetivos negativos.

No capítulo 4, anexamos uma unidade didática como exemplo de como podemos trabalhar com algumas das ferramentas digitais, compreendidas no capítulo 3, de uma maneira em que os estudantes se sintam integrados como uma comunidade de aprendizagem, isto é, que estudem a língua espanhola em conjunto com seus companheiros de turma e não se sintam sozinhos como no caso de jogos digitais meramente competitivos.

5.1 A UNIDADE DIDÁTICA

Nesta seção, temos por objetivo analisar a unidade didática *¿Quién decide el centro del mundo?* em diálogo com o referencial teórico que fundamentou sua elaboração. Ao examinarmos sua organização, esperamos demonstrar que a proposta não se limita à apresentação de conteúdos linguísticos, mas pretende articular dimensões afetivas, tecnológicas e decoloniais no ensino de espanhol como língua adicional. Ao longo das atividades, buscamos integrar experiência subjetiva, problematização crítica e produção discursiva, almejando que os estudantes não apenas ampliem sua competência comunicativa, mas também desenvolvam um posicionamento reflexivo diante das representações geopolíticas e simbólicas do mundo.

A unidade didática estrutura-se a partir de um percurso formativo que articula criticamente linguagem, identidade e relações de poder, mobilizando tanto a

perspectiva decolonial quanto a dimensão afetiva da aprendizagem de línguas. Na primeira subdivisão, “*Mirar la América con otros ojos*”, a problematização do uso hegemônico do termo “americano” para designar exclusivamente os sujeitos dos Estados Unidos evidencia os efeitos simbólicos do imperialismo estadunidense na produção de sentidos sobre o continente. Ao promover o reconhecimento de que a América é constituída por múltiplos países e identidades, a atividade desnaturaliza hierarquias geopolíticas e discursivas, em consonância com a noção de colonialidade do poder (Quijano, 2020). Esse movimento favorece a construção de uma identidade continental plural e fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes, aspecto que, segundo Arnold (2015; 2017), é fundamental para a constituição de uma comunidade de aprendizagem baseada na confiança, na interação significativa e na disposição para participar na língua-alvo.

Na subdivisão “*Cuando el sur cambia el mapa*”, a inversão da representação cartográfica tradicional materializa, no plano visual e discursivo, a crítica à geopolítica do conhecimento centrada no Norte global, tornando evidente que toda produção de conhecimento está situada histórica e culturalmente (Mignolo, 2015). A pedagogia decolonial busca devolver o direito de fala aos alunos, permitindo que sejam capazes de pensar, discutir e construir suas próprias visões. (Dias; Muniz; Oliveira, 2023; Kabongo, 2022). Do ponto de vista dos processos de aprendizagem, a atividade mobiliza a curiosidade por meio do estranhamento e da novidade, elementos que, conforme Mora (2013), ativam os sistemas atencionais e motivacionais quando inseridos em uma atmosfera emocionalmente segura. A criação de espaços de diálogo, a valorização do tempo para a elaboração de argumentos e o incentivo à formulação de problemas pelos próprios estudantes contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da motivação intrínseca, favorecendo a participação ativa e a interação significativa.

Na terceira subdivisão, “*Voces que el mundo casi no escucha*”, a leitura e a discussão de textos sobre a atuação dos povos originários em espaços de decisão global deslocam o foco dos discursos hegemônicos para saberes historicamente silenciados, promovendo o reconhecimento desses sujeitos como agentes políticos e produtores de conhecimento. Essa abordagem dialoga diretamente com Kabongo (2022) e Dias, Muniz e Oliveira (2023), ao propor a ruptura com a lógica monocultural e ao valorizar a heterogeneidade epistêmica latino-americana. Ao mesmo tempo, a tematização de questões relacionadas à justiça social e ao reconhecimento favorece

o estabelecimento de vínculos entre o conteúdo e as experiências dos estudantes adultos, ampliando a motivação e o engajamento. A criação de um ambiente de escuta ativa e de validação das contribuições dos participantes contribui para a redução da ansiedade e para o fortalecimento da autoestima, fatores que Rubio Alcalá (2015) aponta como determinantes para a participação em língua adicional.

Considerada em sua totalidade, a unidade didática evidencia que a perspectiva decolonial e a dimensão afetiva não constituem eixos paralelos, mas complementares. Ao legitimar diferentes lugares de enunciação e promover a construção de uma identidade continental plural, as atividades fortalecem o sentimento de pertencimento e a integração do grupo, elementos essenciais para a constituição de uma comunidade de aprendizagem (Arnold, 2015; 2017). Na modalidade remota, essa organização metodológica favorece a redução da distância transacional e a criação de vínculos entre os participantes por meio de interações significativas e colaborativas, conforme apontam Sales e Drogui (2025). Além disso, o uso de estratégias que integram dimensão cognitiva e afetiva no contexto digital potencializa o engajamento e a participação dos estudantes (Rodríguez Santos, 2015).

Desse modo, a unidade didática configura-se como uma proposta em que a aprendizagem linguística se articula à formação crítica e ao desenvolvimento de um clima socioafetivo propício à comunicação. A problematização das relações de poder, a valorização de epistemologias subalternizadas e a construção de espaços de diálogo e pertencimento convergem para a promoção de uma participação mais ativa e confiante dos estudantes na língua-alvo, especialmente no contexto da educação de adultos em modalidade remota.

A partir desses pressupostos, passa-se à análise descritiva de atividades selecionadas da unidade didática, a fim de evidenciar como tais princípios teórico-metodológicos se materializam nas práticas pedagógicas propostas, buscando demonstrar de que modo a integração entre decolonialidade, fatores afetivos e tecnologias digitais se efetiva no planejamento didático.

Desde a escolha do puma como mascote (imagem 1), é possível perceber a intenção de construir um ambiente identitário e afetivamente acolhedor. Em diálogo com Arnold (2017), que destacam a centralidade da motivação, da autoestima e da redução da ansiedade na aprendizagem de línguas, elaboramos essa atividade almejando que o mascote funcione como elemento de aproximação emocional. Ao optarmos por um animal originário do continente americano, pretendemos também

deslocar referências eurocentradas, promovendo identificação cultural e simbólica.

Imagem 1 - Representatividade e Afetuosidade



Fonte: Elaboração própria (Unidad Didáctica, 2026, p. 3).

É possível considerar que a recorrência do puma ao longo da unidade contribui para a construção de um clima emocional mais estável, especialmente no contexto remoto. Rúbio-Alcalá (2015) argumenta que ambientes pautados na confiança favorecem a expressão oral. Ao retomarmos constantemente o mascote, pretendemos fortalecer vínculos e reduzir barreiras comunicativas. Essa intenção torna-se ainda mais evidente no “termómetro emocional”, conforme imagem 2:

Imagem 2 – Termómetro emocional



Fonte: Elaboração própria (Unidad Didáctica, 2026, p. 4).

Em diálogo com Arnold e Brown (2000), elaboramos essa atividade almejando que os estudantes reconheçam e expressem seus estados emocionais antes de iniciar as tarefas linguísticas. É possível compreender que a nomeação das emoções

favorece autorregulação e reduz bloqueios afetivos. Ao afirmarmos que não há emoções “boas” ou “ruins”, pretendemos criar um espaço de validação e segurança psicológica.

No que se refere às ferramentas digitais, é possível afirmar que seu uso na unidade não se restringe à inovação metodológica, mas integra intencionalidade pedagógica. Em diálogo com Paiva (2009), que defende a produção e adaptação de materiais contextualizados, elaboramos atividades digitais almejando que a tecnologia funcione como mediadora da interação, e não como substituta da presença docente.

A utilização da ferramenta *Vision Story* para criação de avatares ilustra essa perspectiva. Em diálogo com Arnold e Brown (2000; 2017), pretendemos reduzir a ansiedade comunicativa ao permitir que o estudante se projete em um avatar. Conforme a atividade apresentada na imagem 3:

Imagem 3 – Atividade com uso de Vision Story

a) A continuación está un texto con la explicación sobre la representación del mapamundi por IBGE. Vamos a leerlo. El Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) lanzó una innovadora versión oficial del mapamundi que desafía la tradicional orientación norte-sur. En esta nueva representación cartográfica, el hemisferio sur se ubica en la parte superior, otorgando a Brasil un lugar central en la imagen del planeta. Esta modificación responde a una profunda reflexión sobre el rol geopolítico de los países emergentes en el escenario global contemporáneo. La publicación de este mapamundi adquiere una significación especial en un año crucial para Brasil. La nación sudamericana ejerce la presidencia de los BRICS, lidera el Mercosur y se prepara para ser anfitriona de la COP30 en la ciudad de Belém. En este contexto, el nuevo diseño cartográfico resalta estratégicamente ciudades brasileñas como Río de Janeiro, Fortaleza y la propia Belém, todas ellas vinculadas a importantes cumbres y foros del Sur Global.	Para esta representación, el IBGE optó por la proyección Eckert III, reconocida por su equilibrio y menor distorsión visual en comparación con la tradicional proyección de Mercator, lo que permite destacar temáticas globales de manera más equitativa. Fuente: Adaptado - Mdz Mundo b) Por medio de tu avatar, vas a explicar sobre tu interpretación: Primero, vas a decir de qué trata el texto. Luego, explicar qué papel tiene Brasil. Finalmente, relacionar eso con el nuevo mapa de IBGE. c) Cuando estés preparado, puedes crear tu avatar. d) Con tus ideas, escribe el texto que quieres que tu avatar reproduzca. e) Finalmente, presenta tu avatar al grupo.
--	--

Fonte: Elaboração própria (Unidad Didáctica, 2026, p. 15).

É possível considerar que essa mediação simbólica diminui o medo de errar, ampliando a disposição para participar oralmente. Rúbio-Alcalá (2015) destaca que a

redução da ansiedade é condição para ampliar a comunicação; ao oferecer o avatar como intermediário, almejamos favorecer essa abertura.

Além disso, ao solicitarmos escrita prévia antes da gravação, buscamos integrar planejamento cognitivo e expressão oral, evitando que a tecnologia seja utilizada de forma superficial. Em diálogo com Zorzo-Veloso e Guidotti (2021), é possível compreender que a tecnologia digital deve estar ancorada na interação significativa. A ferramenta, nesse caso, amplia a voz do estudante sem deslocar a centralidade da mediação docente.

A ferramenta *The True Size Of* assume função epistemológica relevante. Ao utilizá-la para comparar dimensões territoriais, pretendemos provocar um deslocamento do olhar por meio da visualização interativa. Diferentemente de uma explicação abstrata sobre distorções cartográficas, a ferramenta permite que o estudante experimente o contraste ao manipular os mapas. É possível compreender que essa experiência potencializa o estranhamento e favorece a consciência crítica. Conforme a atividade apresentada na imagem 4:

Imagem 4 – Atividade com uso da ferramenta *The True Size Of*

a) Primero, vamos a comparar los tamaños de los países del sur y norte navegando por el mapamundi en *The True Size Of* 📍

b) Con curiosidad, vas a explorar el mapamundi.

c) Después, buscar un país del Sur y arrastrarlo hacia el Norte.

d) Observa con atención qué ocurre.

e) Por último, vas a contar tu descubrimiento al grupo.



Fonte: Elaboração própria (Unidad Didáctica, 2026, p. 16).

Inspiradas em Quijano (2000/2020), buscamos evidenciar como a colonialidade do poder se manifesta também nas representações gráficas do mundo. Mignolo (2015) argumenta que a decolonialidade implica tornar visível o que foi naturalizado; ao revelar as distorções da projeção de *Mercator*, a tecnologia atua como instrumento

de “desnaturalização”.

A plataforma *Kialo*, utilizada para organizar debates estruturados, também pode ser analisada sob a lente da mediação digital. É possível compreender que sua organização em argumentos e contra-argumentos favorece pensamento crítico e respeito às diferentes posições. Conforme a atividade apresentada na imagem 5:

Imagem 5 – Atividade com uso da ferramenta *Kialo*

a) Antes de entrar en la herramienta Kialo, vamos a leer la información de la página oficial de la COP30:

Durante los últimos seis meses, el gobierno brasileño, a través del Ministerio de los Pueblos Indígenas (MPI) y en asociación con la Articulación de los Pueblos Indígenas de Brasil (APIB), promovió una serie de encuentros para preparar líderes e informar a estas poblaciones sobre el funcionamiento y la relevancia de la COP30. La iniciativa, denominada Ciclo COParente, realizó eventos en todos los estados y biomas del país, alcanzando a 80 pueblos indígenas. Este martes, 11/11, la **Aldeia COP**, que recibirá a otros grupos de pueblos originarios en Belém (Pará), será inaugurada oficialmente.

La acción forma parte de un conjunto de esfuerzos de Brasil, en el marco del **Círculo de Pueblos**, para garantizar la **mayor participación indígena** de la historia de las COP, en Belém (Pará). En total, casi 2 mil representantes de los 391 pueblos indígenas que viven en el país participaron en el Ciclo COParente, la movilización indígena más amplia realizada hasta ahora para una Conferencia del Clima de las Naciones Unidas, según el MPI.

COP30 Brasil. Ciclo COParente: Brasil realiza la mayor movilización indígena para una Conferencia del Clima. Publicado el 12 de noviembre de 2025.

b) En Kialo, van a argumentar:

¿Hay realmente visibilidad de los pueblos originarios en la toma de decisiones en el ámbito medioambiental?

- Pueden estar a favor o en contra, pero siempre justificando y respetando otro punto de vista.

Fonte: Elaboração própria (Unidad Didáctica, 2026, p. 21)

Em diálogo com Leffa (2016), pretendemos que a ferramenta funcione como espaço seguro de divergência, estruturando a argumentação e ampliando a participação. Zorzo-Veloso e Guidotti (2021) ressaltam que a tecnologia deve promover interação e colaboração; ao utilizarmos o *Kialo*, objetivamos que o debate digital fortaleça a construção coletiva do conhecimento.

O uso do *Canva* e a produção de *reels* ampliam a dimensão autoral da tecnologia. Em diálogo com Arnold (2015; 2017), elaboramos essa atividade propondo fortalecer autoestima e protagonismo discursivo. Ao produzir conteúdo audiovisual, o estudante não apenas pratica a língua, mas ocupa espaço de enunciação. É possível

considerar que a autoria digital contribui para o sentimento de competência e pertencimento. Por sua parte, o docente conduz o processo de aprendizagem sem antecipar respostas ou fornecer a solução, mas modula os percursos investigativos de modo a preservar a autonomia discente (Mora, 2013). Conforme imagem 6:

Imagem 6 – Atividade com uso de Canva - Infografias

a) Primero, con todo el grupo, van a observar la infografía sobre la expansión del BRICS.

b) Van a charlar:

¿Conocíamos este bloque?

¿Por qué casi no se habla de él?

c) Ya con tu grupo, van a entrar en la página oficial página oficial del BRICS  y buscar:

- Nuevos miembros
- Países interesados

d) Lean brevemente sobre la presidencia brasileña en el año 2025.

e) En *Canva - Infografías* , van a elaborar una infografía sencilla con lo que más les llamó la atención.

f) Para terminar, van a presentar la infografía explicando:

"Lo que más nos sorprendió fue..., porque..."



Fonte: Elaboração própria (Unidad Didáctica, 2026, p. 18)

Em diálogo com Mignolo (2015), essa produção pode ser compreendida como prática de re-existência, na medida em que possibilita narrativas situadas desde perspectivas latino-americanas.

A problematização cartográfica e identitária (atividades 1, 2, 3 e 5) reforça a dimensão decolonial da unidade. Em diálogo com Quijano (2000/2020), pretendemos evidenciar que as representações do mundo não são neutras, mas atravessadas por relações de poder. Ao propor o mapa invertido, almejamos provocar estranhamento e questionar hierarquias naturalizadas. Kabongo (2022) alerta para o risco de reprodução de ideologias dominantes nos materiais didáticos; ao incluir debates latino-americanos e geopolíticos, pretendemos tensionar essa lógica. Dias, Muniz e Oliveira (2023) defendem a inserção de perspectivas do Sul no ensino de espanhol; a unidade busca concretizar essa orientação.

No bloco sobre povos originários (atividades 10, 11 e 13), em diálogo com

Krenak (2020), pretendemos ampliar a compreensão de humanidade e natureza para além da lógica moderna ocidental. Ao discutir os povos originários como protagonistas climáticos, intencionamos contribuir para o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados, tensionando a colonialidade do ser.

Ao final da unidade (atividade 14), ao celebrarmos o percurso coletivo, pretendemos consolidar memória afetiva positiva. Leffa (2016) sugere que entusiasmo e valorização do esforço sustentam o engajamento; assim, almejamos que o encerramento reafirme a dimensão coletiva da aprendizagem. De mesmo modo, reforçar o mérito com aplausos, mobiliza emoções e pode motivar para aprender (Mora, 2013).

De modo geral, esperamos ter cumprido o propósito de elaborar uma unidade didática que integre:

- 1) a dimensão afetiva (Arnold; Brown; Rúbio-Alcalá; Leffa);
- 2) a mediação pedagógica e tecnológica (Paiva; Vilaça; Zorzo-Veloso; Guidotti);
- 3) e a perspectiva decolonial (Quijano; Mignolo; Kabongo; Dias; Muniz; Oliveira; Krenak).

Pretendemos que o ensino da língua se constitua como espaço de deslocamento epistemológico e fortalecimento identitário, almejando que os estudantes não apenas aprendam espanhol, mas também questionem as narrativas que definem o centro do mundo.

A análise da unidade didática aqui apresentada constitui, igualmente, um exercício de reflexão e aprimoramento profissional, na medida em que nos permite examinar criticamente as escolhas pedagógicas realizadas, confrontando-as com o referencial teórico que as sustenta. Ao sistematizarmos essa leitura analítica, buscamos não apenas explicitar a coerência entre fundamentos e práticas, mas também identificar potencialidades e aspectos passíveis de aprofundamento. Pretendemos, em investigações futuras, implementar a unidade em contextos formativos específicos e, a partir de sua aplicação, produzir e socializar novos dados analíticos que possibilitem avaliar seus impactos, reformular estratégias e contribuir de modo mais consistente para o debate sobre afetividade, tecnologias digitais e perspectiva decolonial no ensino de línguas adicionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, tivemos como objetivo geral sistematizar subsídios teórico-práticos para a integração dos fatores afetivos e das tecnologias digitais no ensino de espanhol como língua adicional na modalidade remota, articulando essa proposta a uma perspectiva decolonial. Consideramos que esse objetivo foi contemplado na medida em que construímos um referencial teórico consistente sobre afetividade, mediação tecnológica e colonialidade, e o materializamos na elaboração e análise da unidade didática *¿Quién decide el centro del mundo?*, concebida especificamente para o contexto de ensino remoto síncrono.

No que se refere aos objetivos específicos, entendemos que foram igualmente alcançados. A elaboração do guia e da unidade didática possibilitou reunir orientações pedagógicas fundamentadas teoricamente, voltadas à formação docente para a modalidade remota, reconhecendo suas especificidades: distanciamento físico, mediação tecnológica constante e necessidade de intencionalidade na construção de vínculos. Ao promovermos a reflexão crítica sobre fatores afetivos (como ansiedade, autoconfiança, motivação e pertencimento) evidenciamos que tais dimensões assumem papel ainda mais decisivo na modalidade remota, em que a ausência do contato presencial pode intensificar sentimentos de isolamento ou insegurança comunicativa.

Ao integrar ferramentas digitais de forma planejada e mediada, demonstramos que, na modalidade remota, a tecnologia não pode ser compreendida apenas como meio de transmissão de conteúdo, mas como espaço de interação, produção discursiva e construção coletiva de conhecimento. A análise das atividades evidenciou que recursos como avatares, debates estruturados e produção audiovisual podem funcionar como mediadores afetivos e epistemológicos, contribuindo para a constituição de uma comunidade de aprendizagem mesmo em ambientes virtuais.

A perspectiva decolonial, por sua vez, mostrou-se particularmente potente no contexto remoto, pois permitiu utilizar as próprias ferramentas digitais para problematizar representações hegemônicas e ampliar o repertório geopolítico e identitário dos estudantes. Ao tensionar narrativas cartográficas e visibilizar vozes latino-americanas e dos povos originários, buscamos promover deslocamentos simbólicos que ultrapassem a dimensão linguística e alcançam o campo da formação cidadã.

Entre as contribuições deste estudo, destacamos: (i) a articulação teórica entre afetividade, tecnologias digitais e decolonialidade aplicada especificamente à modalidade remota; (ii) a elaboração de um material didático fundamentado que pode servir de referência para docentes que atuam em contextos virtuais; e (iii) o fortalecimento do debate sobre práticas pedagógicas críticas no ensino de espanhol como língua adicional no cenário contemporâneo, marcado pela ampliação das experiências remotas de aprendizagem.

Entretanto, reconhecemos algumas limitações. A unidade didática ainda não foi implementada de forma sistemática em turmas específicas da modalidade remota, o que impede, neste momento, a apresentação de dados empíricos que permitam avaliar seu impacto concreto. Além disso, a proposta foi concebida para um perfil específico de estudantes (jovens e adultos em encontros síncronos) o que pode demandar adaptações para outros contextos educacionais.

Diante dessas considerações, manifestamos o desejo de dar continuidade às investigações na área, implementando a unidade didática em contextos reais de ensino remoto, coletando e analisando dados que permitam avaliar suas potencialidades e limites. Pretendemos, assim, aprofundar a reflexão sobre como a modalidade remota pode ser espaço não apenas de mediação tecnológica, mas de construção de vínculos, produção de conhecimento e exercício crítico. Reafirmamos, desse modo, nosso compromisso com uma prática pedagógica ética, situada e sensível às dimensões afetivas, tecnológicas e decoloniais que atravessam o ensino de línguas na contemporaneidade.

7 REFERÊNCIAS

ACHARKI, Z. Las plataformas virtuales y el desarrollo de competencias en clase de ELE. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, v. 4, n. 2, p. 02-09, 2023. Disponível em: <https://revues.imist.ma/index.php/LIRI/article/view/44128>. Acesso em: 13 jun. 2024.

ARNOLD, J. Trabajando con el “entre” en el aula de ELE. *Mosaico: Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, n. 33, España, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=109680>. Acesso em: 15 maio 2024.

ARNOLD, J. Aprendizaje de lenguas: afectivo y efectivo. In: *Actas del seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: 25 años, 25 seminarios*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2017. p. 11-27. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=109680>. Acesso em: 15 maio 2024.

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. Mapa del terreno. In: ARNOLD, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 19-41. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/factores-afectivos/28674990>. Acesso em: 29 abr. 2025.

ARNOLD, J.; FONSECA-MORA, C. *Motivar al alumnado de español: programa de desarrollo profesional*. Madrid: Editorial Edinumen, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271380090_Programa_de Desarrallo_Profesional_Como_motivar_a_mis_estudiantes_para_aprender_espanol. Acesso em: 11 jun. 2024.

ARNOLD, J.; JULIÁN DE VEGA, C. Facilitando la expresión oral y la interacción en la clase de español como L2. In: *Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*. marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, n. 21, p. 62-75, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152429010.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

BARBOSA, A. L. S. Novas tecnologias e interatividade na educação a distância. *Revista da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - ABT*, Rio de Janeiro, n. 232, p. 20-34, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://abt-br.org.br/revistas/>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BARBOSA, R. C.; ANDRADE, V. G. de. *Educação e novas tecnologias*. 2020. Disponível em: https://online.pubhtml5.com/vced/fqmp/?fbclid=IwAR1xJ557-yJRBxtO_MiL_nPKxBGqiyARKvaLh-TazvpPyf82xo2dCKuglNQ#p=26. Acesso em: 05 jul. 2024.

BERNAL-MENESES, L.; GABELAS-BARROSO, J. A.; MARTA-LAZO, C. As tecnologias da relação, informação e comunicação (TRIC) como ferramentas de inclusão social. *Interface*, Botucatu, v. 23, e180149, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/swpXYvZ4JFpqFc94McjcqHD/>. Acesso em: 24 jan. 2026.

BUTANTAN. *Qual a diferença entre SARS-CoV-2 e Covid-19? Prevalência e incidência são a mesma coisa? E mortalidade e letalidade?* Instituto Butantan, s. d. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/qual-a-diferenca-entre-sars-cov-2-e-covid-19-prevalencia-e-incidencia-sao-a-mesma-coisa-e-mortalidade-e-letalidade>. Acesso em: 07 jul. 2024.

COELHO, I. M. W. da S.; PINHEIRO, M. L. O. As contribuições do WhatsApp no ensino do espanhol: uma perspectiva de aprendizagem significativa e colaborativa. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1287-1312, ago. 2017.

DAMIANOVIC, M. C. Material didático: de um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 19-32.

DIAS, J. da C.; MUNIZ, L. da C.; OLIVEIRA, G. C. de A. O ensino de língua espanhola em uma perspectiva decolonial: ressignificando a aprendizagem. *Letras*, Santa Maria, v. 33, n. 66, p. 54-72, jul./dez. 2023.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GygcRr3BDF98GL>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>. Acesso em: 6 set. 2024

KABONGO, S. M. S. Abordagem decolonial da práxis docente no ensino de línguas estrangeiras: entre questionamentos e possibilidades. *Revista Desempenho*, Brasília, v. 1, n. 33, p. 68-85, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/44522>. Acesso em: 22 nov. 2025.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LABLÍNGUAS - LABORATÓRIO DE LÍNGUAS DA UEL. *Modalidades de ensino*. Disponível em: <https://lablinguasuel.com.br/modalidades-de-ensino/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: Educat, 2016. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

LOPES, R. P.; FÜRKOTTER, M. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p.

269-296, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150675>. Acesso em: 24 jan. 2026.

MIGNOLO, W. El desprendimiento: pensamiento crítico y giro des-colonial. In: MIGNOLO, W.; MALDONADO-TORRES, N.; SHIWY, F. (org.). *Des-colonialidad del ser y del saber*. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 11-25.

MIGNOLO, W. *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del poder, el saber y el ser*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2015.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, 2017.

MONTAÑÉS SÁNCHEZ, M. V. El humor, la risa y el aprendizaje de ELE: una revisión desde la Psicología y la Didáctica. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 33, n. 1, p. 129-143, 26 jul. 2018. Disponível em: <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1568>. Acesso em: 25 jun. 2021.

MOORE, M. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (org.). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge, 1993. apud MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.

MORA, F. *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

MORAN, J. Relatos de experiências: como utilizar a Internet na educação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 26, n. 2, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006. Acesso em: 05 jul. 2024.

MORAN, J. Integrar as tecnologias de forma inovadora. In: MORAN, J.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 36-46. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/educacao_inovadora/utilizar.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 04 jul. 2024.

NÓBREGA, D. G. de A.; SOUSA JÚNIOR, M. G. de; SANTOS, R. G. C. Ensino remoto x ensino à distância: semelhanças e diferenças em contexto brasileiro. *Fac. Sant'Ana em Revista*, Ponta Grossa, v. 7, p. 412-438, 2. sem. 2023. Disponível em: <https://iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/2338>. Acesso em: 14 maio 2024.

OPENAI. *ChatGPT*: modelo GPT-4; inteligência artificial generativa de imagem (DALL-E 3). Disponível em: <https://openai.com/>. Acesso em: 24 jan. 2026.

PAIVA, V. L. M. de O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

PEIXOTO, J.; MACHADO, S. C. Inovação curricular em vivências no estágio de docência. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 29, n. 65, p. 104-125, jan./abr. 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352024000100104. Acesso em: 24 jan. 2026.

PETRI, V.; AGUIAR, M. A. de. Um olhar sobre os diferentes sentidos presentes nos verbetes “educação a distância” e “ensino remoto”: a proposta do vocabulário da pandemia do novo coronavírus. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, v. 16, n. 1, 2023. DOI: 10.30681/real.v16.11662. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reactl/article/view/11662>. Acesso em: 14 maio 2024.

PÉREZ ALCALÁ, M. del S. La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/688/68820815003.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, Lima, v. 12, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, A. ¡Qué tal raza! *Ecuador Debate*, Quito, n. 48, p. 141-152, 1999.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: QUIJANO, A. *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2020. p. 861-919.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, Brasília, v. 13, n. 1, p. 233-265, 2021.

REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI, J.; GUIDOTTI, A. F. O.; SELBACH, H. V. Emoções e educação linguística em línguas adicionais por meio de contação de histórias para e na infância: uma proposta para a educação bi, multi e plurilíngue. *Revista de Letras Norte@mentos*, v. 16, n. 46, 2023. DOI: 10.30681/rln.v16i46.11425. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/11425>. Acesso em: 27 jan. 2026.

RODRÍGUEZ SANTOS, J. M. Integración afectiva y efectiva de la tecnología en los cursos de ELE y la formación del profesorado. In: Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE. *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n. 21, p. 156-171, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306263408_Integracion_afectiva_y_efectiva_de_la_tecnologia_en_el_aula_de_segundas_lenguas. Acesso em: 27 fev. 2024.

RUBIO-ALCALÁ, F. D. La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera. In: Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE. *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n. 21, p. 47-61, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152429010.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

SALES, V. S.; DROGUI, A. P. Interacción y factores afectivos en el aprendizaje remoto de lenguas. In: FACHIN, P. C.; BRAGA, M. A. N.; CASAGRANDE, S. C. (org.). *Práticas de linguagem: pesquisas, diálogos e conexões*. Guarujá: Editora Científica Digital, 2025. p. 49-67. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/books/praticas-de-linguagem-pesquisas-dialogos-e-conexoes>. Acesso em: 29 jan. 2026.

SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. de M. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 429-438, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/xLqFn9kxxWfM5hHjHjxbC7D/>. Acesso em: 24 jan. 2026.

VELOSO, B.; MILL, D. Educação a distância e ensino remoto: oposição pelo vértice. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 37, n. 1, p. e24011, 2024. DOI: 10.21814/rpe.29231. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/29231>. Acesso em: 22 nov. 2025.

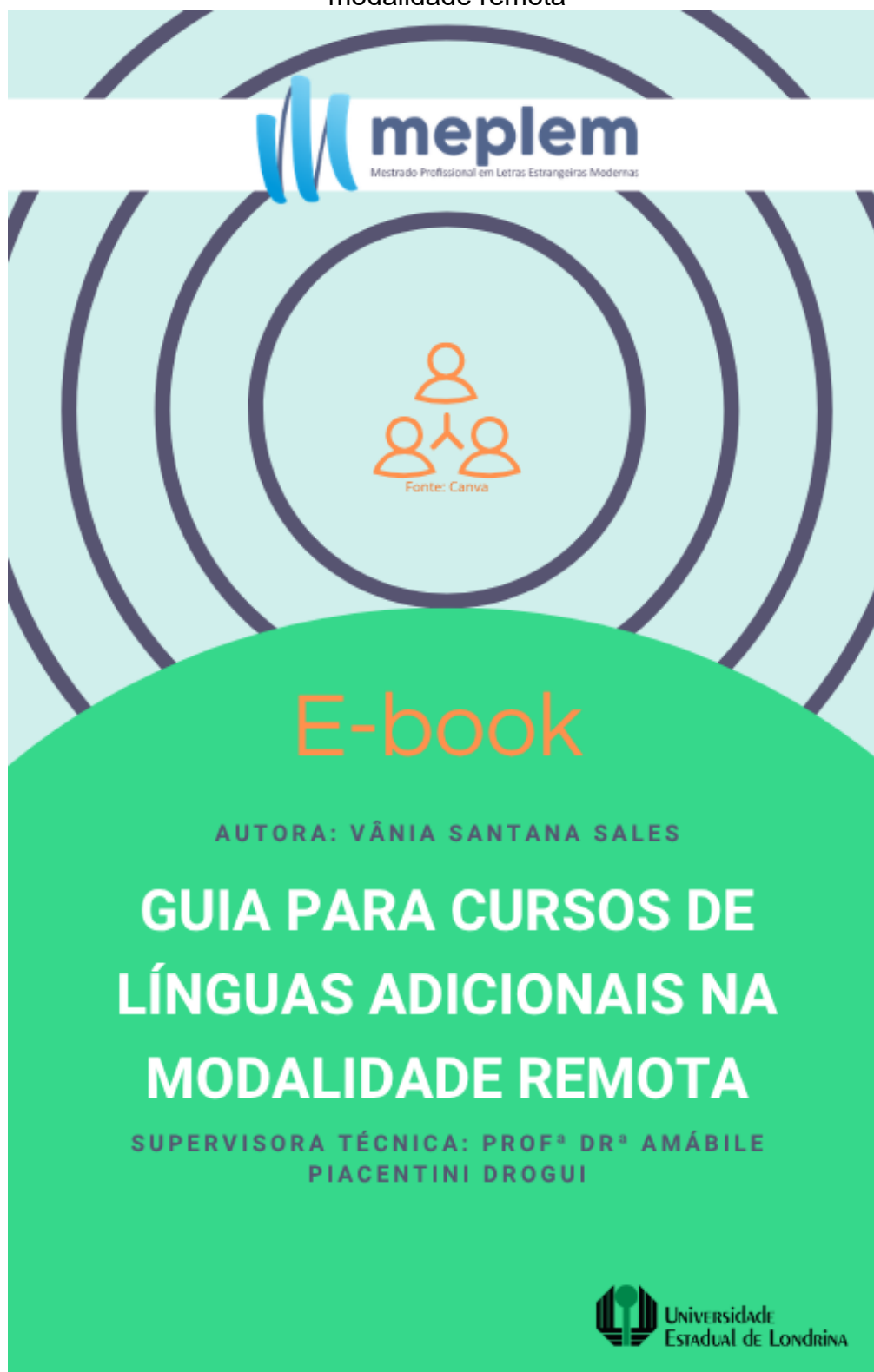
VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 8, n. 30, jul./set. 2009.

ZORZO-VELOSO, V. F.; GUIDOTTI, A. F. O. A tecnologia e as emoções no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. In: *Docência no ensino superior em tempos fluidos*. São Luís: UEMAT, 2021. p. 258-283. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372217092_A_tecnologia_e_as_emocoes_no_processo_de_ensino_e_aprendizagem_de_linguas_estrangeiras. Acesso em: 06 set. 2024.

ZORZO-VELOSO, V. Material didático: autonomia no processo de seleção e de adoção. In: FERREIRA, C. C. (org.). *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 157-175.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Produto educacional: Guia para cursos de línguas adicionais na modalidade remota



APRESENTAÇÃO

Este guia é resultado de meu trabalho de Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM), que tem como prescrição o desenvolvimento de um produto educacional. Foi pensado a partir das reflexões teóricas, de meu exercício docente, assim como dos resultados obtidos em um estudo de caso realizado com alunos de espanhol do Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O estudo, realizado com a professora Dra. Amábile Piacentine Drogui, permitiu identificar a percepção de estudantes em relação aos fatores afetivos que incidem sobre a aprendizagem na modalidade remota. De mesmo modo, ajudou refletir sobre as ações docentes que podem incidir no modo como os estudantes se apropriam de novos saberes (Sales; Drogui, 2025).

SOBRE O GUIA

Neste guia, sugerimos reflexões sobre os fatores afetivos e o uso de algumas plataformas e ferramentas digitais atrelados a eles.

Propomos, ainda, uma unidade didática composta por atividades capazes de propiciar um ambiente descontraído, promover a motivação, a cooperação, a interação e a comunicação e, consequentemente, evidenciar fatores afetivos positivos que favoreçam a aproximação entre os participantes de um curso de espanhol na modalidade remota. A unidade didática, que se encontra no capítulo 4, foi elaborada a partir do viés decolonial.

OBJETIVOS E PÚBLICO ALVO

Este e-book é destinado à formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais que pretendem atuar em cursos de idiomas na modalidade remota. Este material contém orientações principalmente para o contexto de cursos de espanhol. No entanto, este guia pode ser adotado e adaptado para outros idiomas.

Considerando que, na modalidade remota, o distanciamento físico exige que o professor promova a interação e a aproximação entre os participantes por meio de atividades apoiadas em tecnologias digitais, este guia tem como objetivo oferecer orientações para o ensino de línguas adicionais nesse contexto.

Além disso, busca-se orientar os professores a identificar os fatores afetivos que influenciam suas aulas, de modo a selecionar atividades que atenuem a ansiedade ou a inibição na modalidade remota e, assim, promovam empatia, confiança e maior proximidade entre os participantes de um curso de idiomas.

ÍNDICE

1

OS FATORES AFETIVOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

- Ansiedade, inibição e baixa autoestima
- Confiança, empatia e motivação

2

CONSIDERAÇÕES SOBRE A MODALIDADE REMOTA

- Material didático e metodologia
- Meios eletrônicos
- Meios de comunicação
- Cronograma e regulamento

3

CONSIDERAÇÕES SOBRE PLATAFORMAS E FERRAMENTAS DIGITAIS

- Ferramentas colaborativas
- Jogos digitais
- Plataformas digitais

4

UNIDADE DIDÁTICA PARA CURSO DE ESPANHOL NA MODALIDADE REMOTA

- Unidade didática - versão do estudante
- Unidade didática - versão do docente
- Conceitos sobre decolonialidade



Fonte: Canva

CAPÍTULO 1

OS FATORES AFETIVOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

FATORES AFETIVOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Segundo Arnold (2017), não é fácil definir o que é um fator afetivo, mas em seus textos a autora conceitua referindo-se aos sentimentos, emoções, crenças e atitudes que influenciam o comportamento humano.



Fonte: A autora com o apoio de Clickup e com base em Mora (2013) e Arnold Morgan (2017).

Os fatores afetivos positivos podem ter uma influência significativa na eficácia da aprendizagem. Na modalidade remota, podem ser imprescindíveis para o processo da aprendizagem ser bem-sucedido.

FATORES AFETIVOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Aprender um novo idioma implica alguns sentimentos que podem influenciar o processo de aprendizagem. Dentre os fatores afetivos negativos que mais permeiam o início de um curso de idiomas, pontuamos a ansiedade, inibição e a baixa autoestima.

De acordo com Arnold Morgan (2015), evidenciar os fatores afetivos positivos como a confiança, a empatia e motivação poderá ter um efeito benéfico para que o estudante se sinta mais confiante, menos ansioso e, conseqüentemente, disposto a comunicar-se na língua que está sendo aprendida.

FATORES AFETIVOS



Fonte: A autora com o apoio do Chatgpt com base em Arnold Morgan (2017)

ANSIEDADE, INIBIÇÃO E BAIXA AUTOESTIMA

É comum, no início de um curso, o aluno ter inseguranças por não dominar o idioma e por estar diante de pessoas com as quais, ainda não tem uma relação de amizade.

Arnold (2015) adverte que no início de uma nova turma, pode surgir inibição, ansiedade, medo de não ser aceito ou falta de confiança que são alguns sentimentos iniciais.

EXERCÍCIO PARA REFLETIR

A seguir, apresentamos algumas situações para que você leia e reflita sobre quais aspectos podem gerar maior ansiedade ou inibição nos alunos. Em seguida, trazemos algumas considerações acerca de cada uma delas.

SITUAÇÕES

1

A professora pede, no primeiro dia de aula, para os alunos de nível iniciante se apresentarem oralmente para os colegas.

2

A professora pede, no primeiro dia de aula, para os alunos de nível iniciante criarem um avatar em uma ferramenta com uso da IA e escreverem informações sobre eles para que o avatar reproduza oralmente no idioma selecionado.

CONSIDERAÇÕES

Situação 1

A Situação 1 possivelmente provocará maior ansiedade, sobretudo entre alunos mais tímidos, que temem se expor diante do grupo, ou entre aqueles que apresentam baixa autoestima por não terem qualquer familiaridade com a língua em aprendizagem. Além disso, podem ocorrer comparações com colegas que já tiveram algum contato prévio com o idioma.

Situação 2

A Situação 2, por sua vez, tende a reduzir a ansiedade, pois o aluno não precisará se expor diretamente ao grupo, ainda desconhecido e com o qual não estabeleceu vínculos. O avatar de IA realiza a pronúncia do texto a partir das orientações fornecidas pelo aluno (com o apoio do professor), permitindo que ele ouça, aprenda e desenvolva maior confiança para realizar a tarefa autonomamente em momentos futuros.



Fonte: Canva

REFLEXÕES

As atitudes do professor em relação ao aluno:

- Encorajar o aluno mais tímido a participar de uma maneira que não o exponha ou o iniba
- Reconhecer a dificuldade para saná-la nas próximas aulas
- Acolher um estudante ingressante em uma turma existente

Quando evidenciamos a confiança, a empatia ou a motivação, podemos baixar a ansiedade e aumentar autoestima (Arnold, 2015, 2017). Zorzo-Veloso e Guidotti (2021) sugerem valer-se de ferramentas em que, além de trabalhar a oralidade, geram autonomia e confiança, como as que permitem criar um avatar.

CONFIANÇA, EMPATIA E MOTIVAÇÃO

Rodríguez Santos (2015) explica que as dinâmicas de jogo que envolvem cooperação favorecem a sensação de pertencimento e motivação intrínseca. No entanto, adverte que a tecnologia isoladamente não consegue auxiliar os estudantes a aprender, sendo essencial um planejamento que considere os fatores afetivos. Podemos entender que a gamificação pode favorecer a aprendizagem, pois chama a atenção dos alunos por meio das emoções que provocam, porém é preciso planejamento para despertar nos alunos os fatores afetivos positivos.

EXERCÍCIO PARA REFLETIR

A seguir, apresentamos algumas situações para que você leia e reflita sobre como cada uma delas pode favorecer a confiança, a empatia e a motivação dos alunos. Em seguida, trazemos considerações específicas sobre cada situação.

SITUAÇÕES

1

Após concluir uma unidade didática com alunos de nível B1, a professora propõe uma atividade com jogo digital em que cada aluno responde sobre os conteúdos que aprenderam nas aulas. Ao fim do jogo, o aluno que pontuar mais tomará a primeira posição no pódio.

2

A professora propõe uma atividade em grupos, por meio de um jogo digital com questões com alternativas que retomam o conteúdo das aulas. Os alunos devem tentar juntos descobrir a resposta correta.

CONSIDERAÇÕES

Situação 1

A situação 1 poderá até ser divertida para os mais competitivos, além de aumentar a autoestima do aluno que conseguiu a primeira posição no pódio. Porém é provável que não fomente a comunicação e interação grupal. Alguns alunos poderão não ver sentido em atividades de competição e sentir-se ansiosos.

Situação 2

A situação 2 poderá gerar mais confiança. Começando por não estarem sozinhos expostos. O grupo terá que sugerir a resposta e, neste momento, os integrantes desse grupo terão que pensar juntos para escolher determinada resposta, ajudarão um ao outro, tentarão lembrar dos conteúdos trabalhados em sala. O trabalho em equipe fomentará a comunicação e a interação grupal, gerando mais confiança e empatia. Além de motivar e divertir, pois possivelmente incitará o humor. No caso da resposta ser incorreta, poderá resultar em risos.



Fonte: Canva

REFLEXÕES

Sugerimos adaptar o uso das ferramentas digitais de uma maneira em que os estudantes percebam o sentido de seu uso:

- Incitar o humor e o riso
- Gerar confiança e motivação
- Fomentar a interação e comunicação entre os alunos ou entre grupos

É necessário planejar com cautela os jogos que envolvem competição, pois um clima competitivo tende a gerar ansiedade (Rodríguez Santos, 2015; Rúbio-Alcalá, 2015).

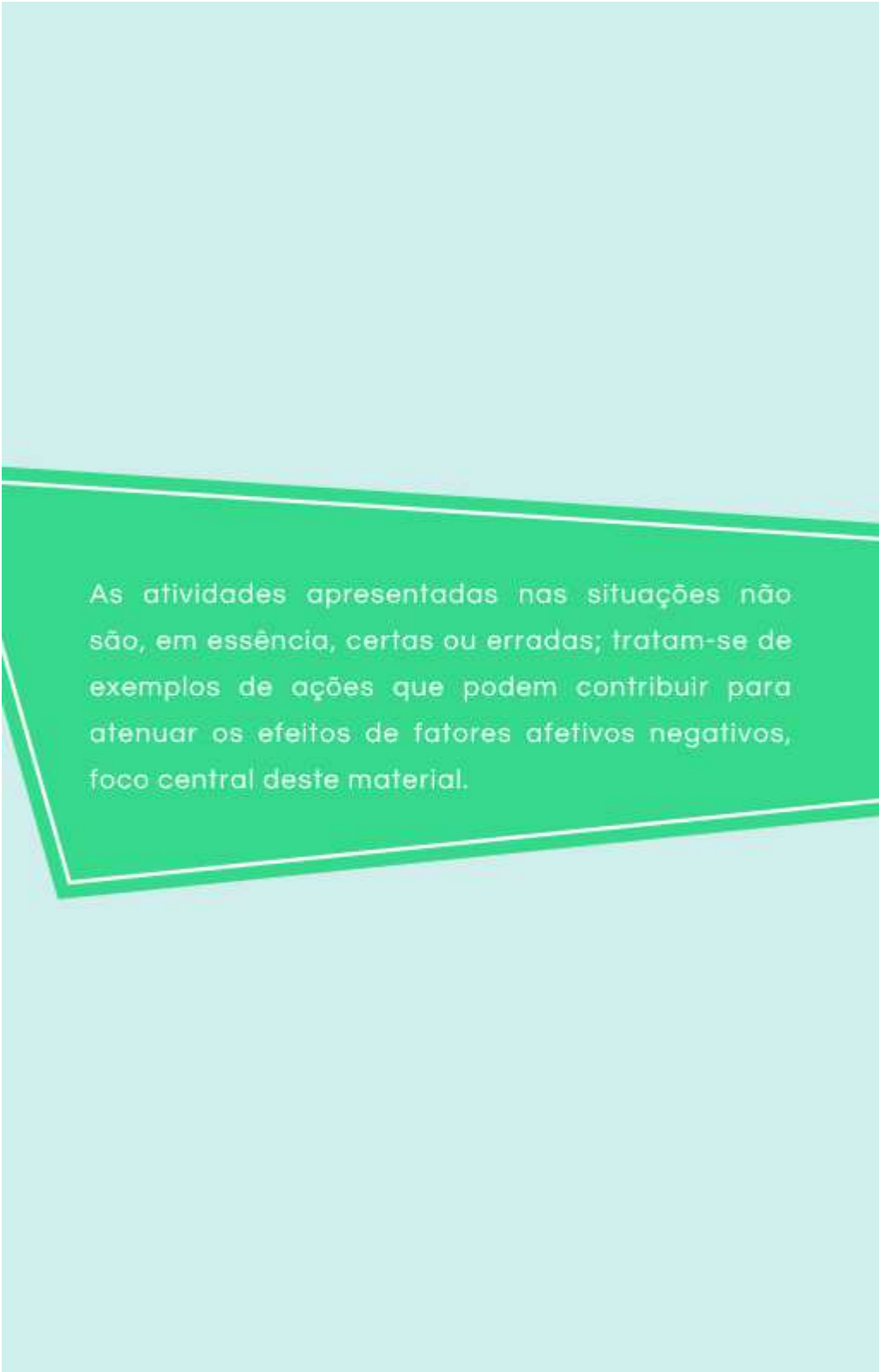
FAVORECER O CLIMA INTERGRUPAL PARA MELHORAR A APRENDIZAGEM

Apoiamo-nos em Perez Alcalá (2009), Arnold (2015, 2017) e Montañés Sánchez (2018) para enfatizar que, para criar um ambiente em que os alunos se divirtam e se sintam motivados, é fundamental integrar interação e comunicação, favorecendo a confiança e a aproximação entre eles.



Atenuam a ansiedade e a inibição

Fonte: A autora com base em Alcalá (2009), Arnold (2017) e Montañés Sánchez (2018)



As atividades apresentadas nas situações não são, em essência, certas ou erradas; tratam-se de exemplos de ações que podem contribuir para atenuar os efeitos de fatores afetivos negativos, foco central deste material.



Fonte: Canva

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES SOBRE A MODALIDADE REMOTA

CONSIDERAÇÕES SOBRE A MODALIDADE REMOTA

Na modalidade remota, temos algumas peculiaridades que demandam um olhar mais específico. No primeiro dia de aula, podemos apresentar o curso de uma maneira que transmita seriedade e confiança, ou seja, demonstre que o curso de idioma remoto tem suas normas, suas metodologias, estratégias de ensino e também tem acolhimento e comunicação por parte do docente.



Fonte: A autora com o apoio de Manus.

A seguir apresentamos um quadro com os principais elementos que julgamos pertinentes e que devemos considerar para a modalidade remota.

ORIENTAÇÕES PARA A MODALIDADE REMOTA

Material didático e metodologia	• Apresentar os materiais/recursos que serão usados ao longo do curso. • Orientar para o uso dos materiais didáticos. • Dialogar sobre a metodologia do curso e como serão avaliados.
Meios eletrônicos	• Informar quais são os equipamentos necessários para as aulas. • Dar orientações claras sobre o uso dos equipamentos.
Meio de comunicação	• Pré-estabelecer um meio de comunicação entre o professor e o aluno. • Pré-estabelecer a plataforma digital assíncrona.
Cronograma e regulamento	• Apresentar o cronograma do curso que inclua previsões de avaliações e agendamento de devolutiva. • Apresentar o que é essencial para o funcionamento do curso: horários, participação, câmeras e microfone, etc.

MATERIAL DIDÁTICO E METODOLOGIA

A apresentação do material a ser utilizado é fundamental para esclarecer que o livro didático não constitui o centro da aula, mas funciona como um artefato de mediação que auxilia o processo de ensino (Damianovic, 2007). Paiva (2009) destaca que se espera que o professor adapte e complemente as atividades do livro, além de produzir seus próprios materiais quando necessário. Nessa mesma direção, Vilaça (2009) observa que o docente pode identificar a necessidade de aprofundar determinados conteúdos e recorrer a outros recursos em conjunto com o livro didático para favorecer a aprendizagem.

Também é importante apresentar a metodologia adotada para que os alunos compreendam, por exemplo, que alguns livros priorizam a comunicação em vez de métodos tradicionais baseados em exercícios gramaticais estruturados. Ao expor suas metodologias e estratégias de ensino, o professor contribui para fortalecer a confiança dos alunos no processo formativo.

MEIOS ELETRÔNICOS

Na modalidade remota, quando não explicamos claramente como funciona um curso de idiomas, alguns alunos podem não atribuir a ele a devida seriedade. Um exemplo disso ocorre quando o estudante não está realmente presente na aula: ele ingressa na videochamada, mantém a câmera desligada e realiza outras atividades pessoais, como cozinhar ou ir ao supermercado, o que compromete seu rendimento e sua aprendizagem. É importante destacar que, caso não haja previsão no regulamento, pode não ser possível exigir que o aluno mantenha a câmera ligada, dependendo do contexto institucional. Isso, entretanto, não impede que o professor solicite, já no primeiro dia de aula, que os estudantes deixem a câmera ativada e garantam o funcionamento do microfone. Recomenda-se, nesse momento, explicar de forma explícita os fatores que favorecem a interação e a comunicação com os colegas, sobretudo durante as atividades orais.

MEIOS DE COMUNICAÇÃO

A comunicação entre todos os participantes pode ser fortalecida ao longo do curso, de forma gradual, por meio das estratégias adotadas pelo professor, que contribuem para que os alunos se sintam próximos e conectados no ambiente virtual. Além disso, os estudantes tendem a sentir-se mais acolhidos quando dispõem de canais para se comunicar individualmente com o docente. Há diversos meios de comunicações digitais que podemos utilizar para essas ocasiões.



Fonte: Imagem gerada pela autora por meio do Canva.

Recursos como WhatsApp, Google Classroom, ou outras plataformas digitais previamente definidas no início do curso podem auxiliar a comunicação entre professor e aluno.

CRONOGRAMA E REGULAMENTO

No cronograma, podem ser apresentados os conteúdos que serão trabalhados e as possíveis datas das avaliações. Contudo, o docente pode informar que ajustes poderão ocorrer ao longo do curso, assegurando que os conteúdos avaliados corresponderão sempre ao que foi estudado e que quaisquer alterações de datas serão comunicadas previamente.

A nota pode ser distribuída entre diferentes tipos de atividades avaliativas e contemplar as quatro práticas discursivas: compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral e produção oral. Destacamos a importância de estabelecer os critérios avaliativos e dar devolutiva do desempenho do estudante e avaliações.

É possível que um aluno falte a uma avaliação; por isso, é fundamental prever no regulamento, desde o início, as condições para a realização de segunda chamada quando houver justificativa para a ausência.

Esses procedimentos oferecem aos alunos maior previsibilidade, contribuem para reduzir a ansiedade e fortalecem a sensação de confiança no processo avaliativo.



Fonte: Canva

CAPÍTULO 3

CONSIDERAÇÕES SOBRE PLATAFORMAS E FERRAMENTAS DIGITAIS

CONSIDERAÇÕES SOBRE PLATAFORMAS E FERRAMENTAS DIGITAIS

A comunicação e a interação entre os participantes são essenciais, sobretudo em ambientes virtuais, para fortalecer vínculos afetivos e reduzir a sensação de distanciamento (Pérez-Alcalá, 2009).



Fonte: A autora com o apoio de Clickup e com base em Perez Alcalá (2009).

Ao utilizar ferramentas digitais, é importante explicitar os objetivos das atividades propostas e monitorar a participação dos alunos, de modo a garantir que os propósitos de aprendizagem sejam alcançados e que os estudantes compreendam o sentido de recorrer a esses recursos.

TABELA COM CONSIDERAÇÕES SOBRE PLATAFORMAS E FERRAMENTAS DIGITAIS

Compilamos, analisamos e fizemos uma tabela com considerações sobre algumas plataformas e ferramentas digitais mais utilizadas no ensino de línguas.

Ao clicar no link, terá acesso a uma planilha com nossas considerações sobre cada uma das plataformas e ferramentas digitais que exploramos.

LOUSA DIGITAL, APRESENTAÇÕES E ATIVIDADES COLABORATIVAS

Começamos com algumas ferramentas que permitem a colaboração e edição simultânea para favorecer a interação entre todos os participantes ou entre os alunos reunidos em pequenos grupos.

[Clique aqui](#)



FERRAMENTAS INTERATIVAS, JOGOS DIGITAIS PARA INTERAÇÃO EM GRUPOS OU INDIVIDUAL

Selecionamos algumas ferramentas digitais que incorporam funções de jogos. Algumas delas diferenciam-se das demais por permitirem que o professor administre e controle a interação, fomentando a participação de todos e favorecendo a colaboração e a comunicação entre os grupos.

[Clique aqui](#)



PLATAFORMAS PARA DEBATES EM SALA DE AULA, TAREFAS ASSÍNCRONAS OU LEITURAS

Algumas plataformas digitais permitem que o professor administre e controle a interação fomentando a participação de todos e favorecendo compreensão escrita, comunicação oral ou escrita.

[Clique aqui](#)





Fonte: Canva

CAPÍTULO 4

**UNIDADE DIDÁTICA PARA CURSO DE
ESPANHOL NA MODALIDADE REMOTA**

UNIDADE DIDÁTICA VERSÃO DO ESTUDANTE

A unidade didática “Quién decide el centro del mundo” foi elaborada a partir da análise e discussão dos textos apresentados na disciplina Ensino-aprendizagem de espanhol no contexto latinoamericano, com o propósito de promover uma abordagem decolonial. A proposta está dividida em três partes:

1. Mirar la América con otros ojos
2. Cuando el sur cambia el mapa
3. Voces que el mundo casi no escucha

O material reúne atividades de compreensão e produção oral e escrita. Além de atividades em que os estudantes utilizam recursos digitais, como apresentações para trabalhos colaborativos, jogos digitais e plataformas para debates.

A proposta valoriza a participação ativa dos estudantes, promovendo interação e troca de opiniões dentro do grupo, o que contribui para descentralizar o papel do professor no processo de aprendizagem e, assim, fomentar os fatores afetivos positivos como empatia, confiança e motivação.

[Clique aqui](#)



UNIDADE DIDÁTICA VERSÃO DO DOCENTE

Este material didático é destinado a professores de espanhol que atuam no ensino remoto, em cursos voltados a jovens e adultos a partir dos 16 anos, organizados em turmas de até 15 estudantes.

As tarefas foram estruturadas para quatro encontros, cada um composto por duas horas/aula de 50 minutos, e têm como objetivo promover discussões em que os alunos possam expressar suas percepções e dialogar entre si. Caso o contexto preveja aulas de uma hora, recomenda-se distribuir o material em oito encontros.

O conteúdo também apresenta orientações pedagógicas que estimulam o uso reflexivo e decolonial por parte dos docentes.

Por fim, a unidade busca fomentar a autonomia discente, incentivando a reflexão crítica sobre os conteúdos trabalhados, enquanto o professor considera os saberes prévios dos participantes

[Clique aqui](#)



CONCEITOS DE DECOLONIALIDADE

Esta unidade didática foi desenvolvida a partir dos conteúdos da disciplina 2LEM291 - Ensino-aprendizagem de línguas no contexto latino-americano, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina, ministrada pela Prof.ª Dra. Amábile Piacentine Drogui e pela Prof.ª Ma. Fanny Bierbrauer.

Os estudos partiram de leituras e discussões sobre textos de referência para compreender a colonialidade e a descolonialidade. Assim, a unidade baseia-se nos conceitos de matriz colonial de poder, colonialidade e descolonialidade apresentados e discutidos por Quijano (2020), bem como na perspectiva descolonial de Mignolo (2015).

Posteriormente, foi aprimorada para fazer parte deste e-book.

Desta forma, oferecemos uma leitura sobre os conceitos relacionados à decolonialidade.

[Clique aqui](#)



REFERÊNCIAS

ARNOLD, J. Trabajando con el “entre” en el aula de ELE. *Mosaico: Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, n. 33, España, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=109680>. Acesso em: 15 maio 2024.

ARNOLD, J. Aprendizaje de lenguas: afectivo y efectivo. *In: Actas del seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: 25 años, 25 seminarios*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2017. p. 11-27. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=109680>. Acesso em: 15 maio 2024.

DAMIANOVIC, M. C. Material didático: de um mapa de busca ao tesouro a um artefato de mediação. *In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 19-32.

MORA, F. *Neuroeducación*. Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial, 2013.

PAIVA, V. L. M. de O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. *In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. (org.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

PÉREZ ALCALÁ, M. del S. La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/688/68820815003.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

REFERÊNCIAS

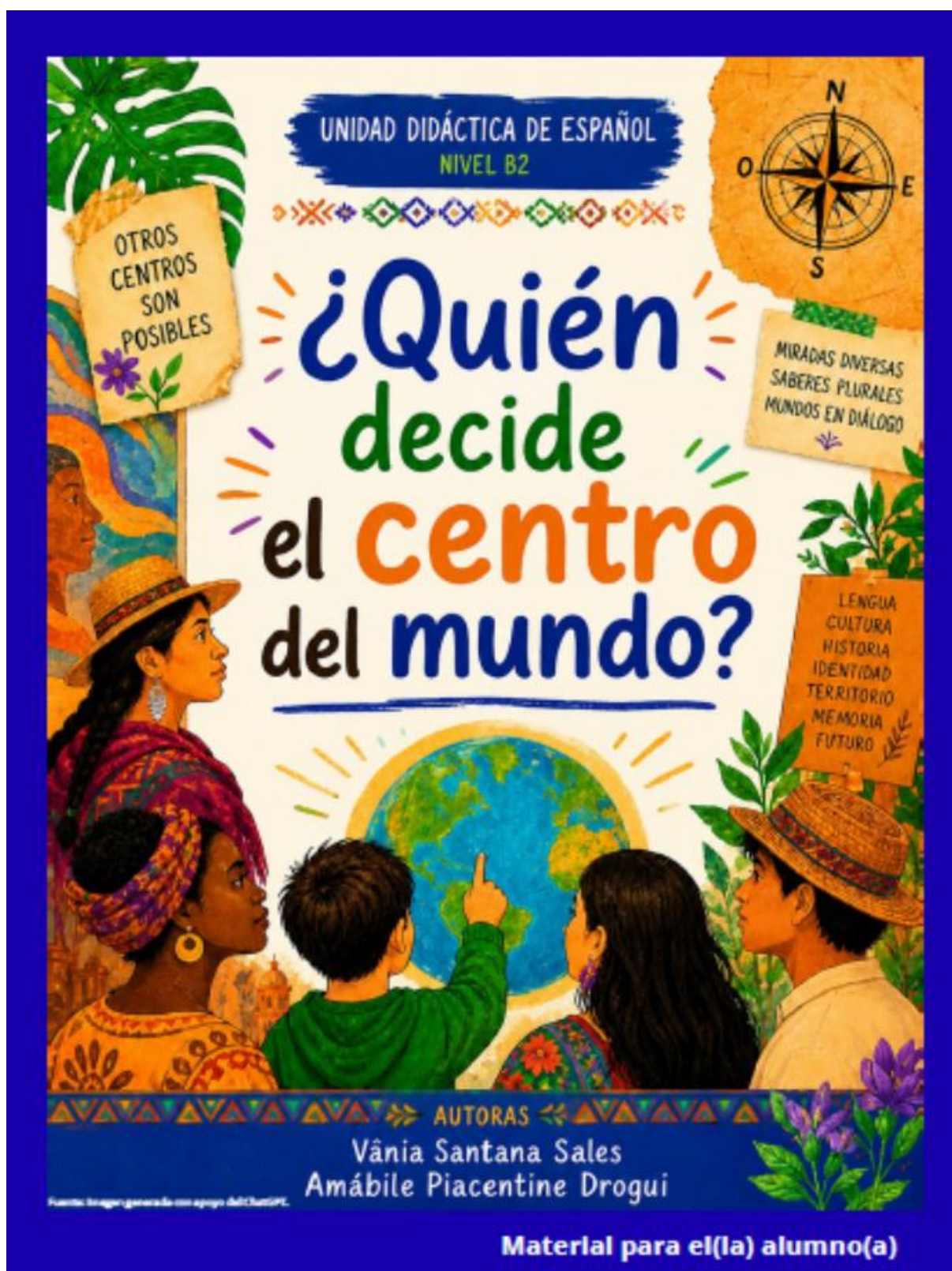
RODRÍGUEZ SANTOS, J. M. Integración afectiva y efectiva de la tecnología en los cursos de ELE y la formación del profesorado. In: Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE. *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n. 21, p. 156-171, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/306263408_Integracion_afectiva_y_efectiva_de_la_tecnologia_en_el_aula_de_segundas_lenguas. Acesso em: 27 fev. 2024.

RUBIO-ALCALÁ, F. D. La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera. In: Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE. *marcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, n. 21, p. 47-61, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152429010.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 8, n. 30, jul./set. 2009.

ZORZO-VELOSO, V. F.; GUIDOTTI, A. F. O. A tecnologia e as emoções no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. In: *Docência no ensino superior em tempos fluidos*. São Luís: UEMAT, 2021. p. 258-283. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372217092_A_tecnologia_e_as_emocoes_no_processo_de_ensino_e_aprendizagem_de_linguas_estrangeiras. Acesso em: 06 set. 2024.

APÉNDICE B – Unidade didática



Ilustraciones

Estas imágenes e iconos fueron generados con apoyo de la herramienta Canva:



Estas imágenes e iconos fueron generados con apoyo de la herramienta ChatGPT:



🐾 Nuestra mascota: el puma de América



Fuente: Canva.

★ Soy el puma. Vivo en toda América y vengo a acompañarlos en este curso. ★

Nuestra mascota es un puma, un animal que representa la fuerza, la sensibilidad y la sabiduría de nuestra América.

En Brasil también es conocida como *onça-parda* o *sussuarana*, y en otros países recibe diferentes nombres:

Puma, león de montaña, leoncillo, *mītlī* (lengua náhuatl) en México y Centroamérica

Puma, león de montaña en Argentina y Chile

Cougar, *mountain lion* (león de montaña), *painter*, *catamount* en Norteamérica

Elegimos al puma porque:

- 🌍 vive en todo el continente americano
- 🗺️ conecta diferentes territorios y culturas
- 🌿 simboliza nuestra diversidad y unidad

Así como el puma recorre muchos caminos, nuestra unidad didáctica también viaja por distintas voces, miradas y experiencias.

Nuestro termómetro emocional



- 1 **Puma feliz** – Me siento animado(a), con ganas de participar y hablar.
- 2 **Puma neutro** – Me siento tranquilo(a), observando y escuchando.
- 3 **Puma cansado** – Me siento con poca energía, pero acompañaré la actividad.
- 4 **Puma muy contento** – Estoy de muy buen humor y con mucha energía positiva.
- 5 **Puma pensativo** – Estoy reflexivo(a), curioso(a) y prefiero pensar antes de hablar.

En nuestras clases, cada persona es importante.

No solo nos interesa lo que aprendemos, sino también cómo nos sentimos mientras aprendemos.

Sabemos que las emociones forman parte del proceso y que poder expresarlas nos ayuda a participar con más confianza, respeto y tranquilidad.

Por eso, creamos estos emojis del puma: para que puedas señalar tu estado de ánimo de manera simple y sin tener que explicarlo con palabras.

No hay emociones "buenas" ni "malas".

Todas son bienvenidas en este espacio.

Cuando compartes cómo te sientes, nos ayudas a construir una clase más humana, empática y colaborativa.

Puedes cambiar tu emoji siempre que lo necesites.

Tu sentir es dinámico y aquí tiene lugar.

Cuando compartes cómo estás, nos ayudas a construir un espacio:

 más empático

 más humano

 más participativo

Porque aprender también es sentirse acompañado(a).

La Tierra es nuestro hogar. Es el lugar donde vivimos, donde caminamos, soñamos, aprendemos y construimos nuestra historia

Los(as) invito a mirar con curiosidad una imagen de nuestro planeta Tierra. Observemos con calma y pensemos juntos: ¿qué forma tiene? ¿Puede existir un centro del mundo? ¿Se acuerdan de haber escuchado hablar del "centro del mundo" o de "parte de arriba" y "parte de abajo" del mundo?



Fuente: la autora, con apoyo de la herramienta OpenAI.

- ¿Por qué casi todos los mapas colocan el Norte arriba?
- ¿Qué efectos simbólicos puede tener que el Norte esté "arriba" y el Sur "abajo"?
- ¿Qué pasaría si dibujáramos el mapa al revés?

Contenidos que vamos a estudiar en esta unidad didáctica

Contenidos temáticos textuales y audiovisuales	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Prácticas discursivas
Representaciones del mapa	Conectores para justificar ideas	Países	Expresar estados de ánimo
Países y gentilicios	Estructuras para expresar opinión	Gentilicios	Formular hipótesis
Latinoamérica	Expresiones para argumentar	Identidad	Presentación oral
Construcción de la idea de territorio	Comparaciones más... que / menos... que / tan... como	Territorio	Toma de decisiones en grupo
Cultura e identidad	Recursos lingüísticos para opinar y convencer	Fronteras	Argumentación y justificación oral
Geografía, demografía e historia de Hispanoamérica		Región	Narración personal
Proyección cartográfica (IBAC)		Cultura	Escucha activa
Interpretación del mapa		Datos geográficos	Descripción comparativa
MERCOSUR y BRICS		Datos históricos	Producción oral con apoyo tecnológico
COP30 y pueblos indígenas		Dimensiones	Posicionamiento crítico
Cambio climático		Ubicación	Lectura crítica
Participación indígena		Economía	Debate
		Cambio climático	Producción audiovisual
		Medio ambiente	



Fuente: Canva.

¿Sabías que en regiones de Hispanoamérica, al charlar con una persona, usan el pronombre vos en lugar de tú?

En esta unidad didáctica también puedes utilizarlo para comunicarte con un(a) compañero(a).

Vamos a ver como se conjugan los verbos con vos en presente de indicativo:



En la viñeta encontramos un verbo conjugado con vos.

¿Vos creés que el dinero es todo en la vida, Mamolito?

- Para conjugar los verbos usando vos, en presente de Indicativo, podemos tomar como base el verbo en infinitivo (opinar, tener y decidir), quitar la letra "r" (opina, tene y decidi), poner una tilde en la vocal (opiná, tené y decidí) y añadir una "s" al final (opinás, tenés y decidís).

Actividad

¡A practicar! Como Mafalda, van a pensar en una pregunta polémica y hacerla a un(a) compañero(a) usando un verbo conjugado con **vos**.

A veces, cambiar la mirada cambia todo.



¿Qué vamos a trabajar en este apartado?

Objetivo general	Contenidos temáticos	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Prácticas discursivas	Perspectiva afectiva y decolonial
Cuestionar miradas naturalizadas sobre mapas, países y territorios	Representaciones del mapa Países y gentilicios Latinoamérica Territorio Identidad cultural	Expresar hipótesis Conectores para justificar ideas Expresiones de duda	Países Gentilicios Territorio Región Cultura Fronteras	Formular hipótesis Justificar ideas Toma de decisiones en grupo Escucha activa Presentación oral	Confianza para equivocarse Pensar juntos Mirar sin miedo al error Construcción colectiva del conocimiento



Para comenzar este apartado con tranquilidad, vamos a centrarnos primero en nosotros. Observemos el medidor de ánimos y, con calma, elijamos el emoji que mejor representa cómo nos sentimos. Cada uno podrá compartir por qué eligió ese emoji.

Actividad 1 — Juntos somos América

Con atención y diálogo, vamos a acercarnos al país destacado y pensamos en sus gentilicios.



Fuente: Canva.

✦ No buscamos respuestas correctas, buscamos curiosidad. Equivocarse aquí está permitido. ✦

🎯 **Objetivo:** expresar opinión y formular hipótesis

🗨️ **Situación comunicativa:** Interacción oral en grupo completo

📌 **Lo importante no es la respuesta correcta. Lo importante es reflexionar.**

💡 **Para expresar una hipótesis:**

Creo que... / Pienso que... / Me parece que... / Puede ser que... / Es posible que... / Quizás... / Tal vez...

🤔 **Para expresar duda:**

No estoy seguro(a), pero... / Tengo la impresión de que... / Imagino que...



Fuente: MAPCHART.

a) Con curiosidad, van a observar el mapa al lado.

b) ¡Ánimate!, y di el nombre del país destacado y sus posibles gentilicios.

c) Vamos a discutir sobre el uso de estos gentilicios para este país. Puedes utilizar elementos del cuadro para expresar tu opinión.

d) Puedes compartir la explicación con todo el grupo por qué lo crees eso.

Actividad 2 – Latinoamérica

Vamos a pensar juntos como cartógrafos del mundo. No buscamos respuestas correctas, sino escuchar todas las ideas del grupo y decidir colectivamente qué significa para nosotros Latinoamérica.



Fuente: Canva.

No necesitan buscar en internet, es un intento sin miedo a equivocarse. Pensar juntos ayuda a ver mejor.

¿Qué es un cartógrafo?

"Un cartógrafo es alguien que medirá, analizará e interpretará la información geográfica para crear mapas y gráficos con fines políticos, culturales y educativos."

Adaptado: nosequeestudian.net

🎯 **Objetivo:** tomar decisiones colectivas y justificar criterios

🗣️ **Situación comunicativa:** trabajo colaborativo en salas temáticas

👉 No piensen en la respuesta correcta. Lo importante es dialogar y justificar.

👉 Para indicar suposición basada en observación:

Por la forma del mapa... / Por su ubicación... / Por lo que recuerdo... / Por lo que conozco...

👉 Para explicar:

No estamos seguros, pero... / Tenemos dudas porque... / Puede ser que...



Fuente: Canva.

a) Ahora, con tu grupo, tendrán la oportunidad de ser cartógrafos por unos minutos.

b) Sin preocuparse por acertar, van a colorear Latinoamérica según lo que creen.

c) Con tu grupo pueden entrar en Mapchart y hacer un clic en los países que creen ustedes que forman parte de Hispanoamérica. Hagan una captura de pantalla para compartir con todos.

d) Al regresar, conversen sobre qué criterios usaron, en qué dudaron y cómo tomaron las decisiones.

e) Para concluir, con todo el grupo de estudiantes, vamos a charlar sobre nuestras percepciones.

Actividad 3 – Identidad latinoamericana

Nuestra historia también forma parte del territorio. A partir de la música y de nuestras propias vivencias, vamos a reflexionar sobre qué nos hace sentir parte de un lugar y compartirlo con los demás.



Fuente: Canva.

Tu historia también forma parte del territorio.

Antes de seguir, pueden acceder al enlace para comprobar si lograron acertar los países que realmente forman parte de América Latina. ¿Te quedaste sorprendido con algún país?

Objetivo: relacionar identidad personal con identidad cultural

Situación comunicativa: Interacción en parejas y presentación al grupo

No hay una única respuesta correcta. Lo importante es dialogar y justificar.

Para justificar:

porque...

ya que...

puesto que...

debido a que...



Fuente: Pinterest.

a) Entre todos del grupo van a compartir:

¿Qué piensan que quiere decir Calle 13 en el fragmento de la canción Latinoamérica?

"Soy lo que me enseñó mi padre

El que no quiere a su patria, no quiere a su madre

Soy América Latina

Un pueblo sin piernas, pero que camina, ¡jaye!"

Calle 13 - Latinoamérica

Los 5 elementos que hace sentirme latino(a)...

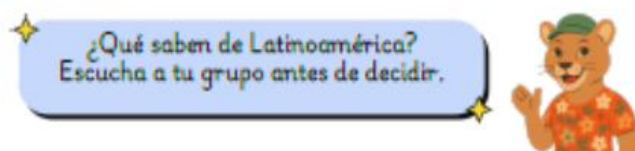
b) Luego, con un(a) compañero(a) de clase van a charlar y reflexionar: ¿Qué cosas hacen que alguien se sienta parte de un lugar?

c) Después, pensar ¿Qué hace sentirte un(a) latinoamericano(a)? Y escribir una lista con 5 elementos que te identifican como latinoamericano(a).

d) Por último, vas a leer a todos(as) y justificar tu respuesta para identificar cuáles elementos tienen en común.

Actividad 4 — ¿Qué saben de Latinoamérica?

¡A jugar! En este juego de apuestas lo más importante no es ganar, sino dialogar, escuchar y tomar decisiones juntos. Antes de apostar, cada voz del grupo tiene que ser escuchada.



Fuente: Canva

🎯 **Objetivo:** Justificar respuestas y escuchar activamente

→ **Situación comunicativa:** decisión colectiva en grupo

🚫 **No te preocupes por la respuesta correcta. Lo importante es intercambiar ideas.**

🗨️ **Para contrastar ideas**

sin embargo... / aunque... / por otro lado... / en cambio...

👉 **Para llegar a un acuerdo**

Estamos de acuerdo en que... / Coincidimos en que... / Decidimos que...

a) Van a jugar el juego de apuestas en grupos. Tu profesor(a), como mediador(a), va a compartir el enlace para acceder al juego, hará las preguntas, controlará el tiempo y verificará las respuestas.

b) Antes de apostar, van a escuchar con atención las ideas de todos del grupo. Aquí no gana quien acierta primero, sino quien mejor dialoga con su grupo y decide el valor de la apuesta.

c) Con tu grupo, van a escribir la respuesta que consideran correcta acerca de datos de Latinoamérica y hacer sus apuestas con las monedas.



d) Con atención, van a decidir la respuesta y las monedas. Incluso tu grupo, si quiere, podrá apostar una de las monedas en la respuesta del otro grupo.

e) Para cerrar, van a sumar las monedas para comprobar qué grupo logró el mayor valor.

¿Y si el centro fuera otro lugar?

CUANDO EL SUR CAMBIA EL MAPA



¿Qué vamos a trabajar en este apartado?

Objetivo general	Contenidos temáticos	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Prácticas discursivas	Perspectiva afectiva y decolonial
Reflexionar críticamente sobre quién define el centro del mundo	Proyección cartográfica Ullgi Brasil en el centro Comparación Norte-Sur Dimensiones reales de los países	Expresar sensaciones Comparación: más... que / menos... que / tan... como Recursos para opinar	Ubicación Dimensión Mapa Norte-Sur	Opinión reflexiva Descripción comparativa Producción oral con apoyo digital Interpretación textual	Sorpresa como motor del aprendizaje Desnaturalizar mapas Mirada desde el Sur Seguridad para expresarse



Para comenzar este apartado con tranquilidad, vamos a centrarnos primero en nosotros. Observemos el medidor de ánimos y, con calma, elijamos el emoji que mejor representa cómo nos sentimos. Cada uno podrá compartir por qué eligió ese emoji.

Actividad 5 – ¿Quién define el centro?

Con nueva mirada, permitamos sorprendernos. Vamos a observar el mapa, luego, compartir qué sentimos y qué cambia en nuestra manera de ver el mundo cuando el centro se mueve.



Mira otra vez, con nuevos ojos
Di lo que sientes.



Fuente: Canva

📌 **Objetivo:** expresar sensaciones y reflexionar críticamente

🗨️ **Situación comunicativa:** discusión oral colectiva

📌 **No hay una única respuesta correcta. Lo importante es reflexionar.**

💡 **Para expresar lo que sientes al observar el mapa:**

Me sorprende que... / Me llama la atención que... / Me resulta extraño que... / Me causa curiosidad que... / Me hace pensar en...

a) Dediquemos un momento para observar el mapa.

b) Cuando estés listo, puedes decir cómo te hace sentir esta representación.



c) Puedes compartir tu explicación: ¿Qué cambia respecto a lo que conoces?

d) Para concluir, con todo el grupo, van a reflexionar quién define el centro.

Actividad 6 – Escenario global contemporáneo

A partir de la lectura del texto abajo, primero vamos a organizar nuestras ideas con calma y después dejaremos que nuestro avatar hable por nosotros. La tecnología aquí es una aliada para que cada voz se escuche con más seguridad.

Tu avatar puede decir lo que tú no te animas. Primero piensa la idea, después el español.



Fuente: Canva

Voy a ayudarte con esto. Sigue la instrucción abajo.

Instrucción: Accede al [Vision Story](#) y haz login con tu correo electrónico. En video AI puedes escribir tus aspectos físicos para generar una imagen o subir tu fotografía. Haz los ajustes: idioma español, voz femenina o masculina y marca "situación conversacional".

Objetivo: organizar ideas y expresarlas oralmente con apoyo digital

Situación comunicativa: presentación oral mediada por tecnología

Apoyo para tu producción: Tu avatar puede decir algo que quizás tú no dirías con tanta facilidad.

Para identificar la idea principal del texto: El texto muestra que... / El artículo destaca que... / Según el texto... / El autor explica que...

Para relacionar el texto con el nuevo mapa: Esto se refleja en el mapa porque... / El mapa representa esta idea cuando... / Esta intención se observa en... / El diseño del mapa muestra que...

a) A continuación está un texto con la explicación sobre la representación del mapamundi por IBGE. Vamos a leerlo.

El Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) lanzó una innovadora versión oficial del mapamundi que desafía la tradicional orientación norte-sur. En esta nueva representación cartográfica, el hemisferio sur se ubica en la parte superior, otorgando a Brasil un lugar central en la imagen del planeta. Esta modificación responde a una profunda reflexión sobre el rol geopolítico de los países emergentes en el escenario global contemporáneo. La publicación de este mapamundi adquiere una significación especial en un año crucial para Brasil. La nación sudamericana ejerce la presidencia de los BRICS, lidera el Mercosur y se prepara para ser anfitriona de la COP30 en la ciudad de Belém. En este contexto, el nuevo diseño cartográfico resalta estratégicamente ciudades brasileñas como Río de Janeiro, Fortaleza y la propia Belém, todas ellas vinculadas a importantes cumbres y foros del Sur Global.

Para esta representación, el IBGE optó por la proyección Eckert II, reconocida por su equilibrio y menor distorsión visual en comparación con la tradicional proyección de Mercator, la que permite destacar temáticas globales de manera más equitativa.

Fuente Adaptado - M&M Mundo

b) Por medio de tu avatar, vas a explicar sobre tu interpretación:

Primero, vas a decir de qué trata el texto. Luego, explicar qué papel tiene Brasil. Finalmente, relacionar eso con el nuevo mapa de IBGE.

c) Cuando estés preparado, puedes crear tu avatar.

d) Con tus ideas, escribe el texto que quieres que tu avatar reproduzca.

e) Finalmente, presenta tu avatar al grupo.

Actividad 7 — Equilibrio y menor distorsión

Vamos a descubrir algo que tal vez nunca habíamos imaginado. Exploramos el mapa, comparamos los tamaños de los países y compartimos con el grupo lo que más nos sorprendió.

¡Prepárate para sorprenderte!

Voy a ayudarte con esto.
Sigue la instrucción abajo.



Fuente: Canva.

En [The True Size Of](#), utiliza la barra de búsqueda para escribir el nombre de un país que tienes curiosidad de comparar su tamaño. Arrastra el país seleccionado sobre el mapa de otro país y observa que ocurre.

🎯 **Objetivo:** comparar y describir descubrimientos

🗣️ **Situación comunicativa:** interacción oral en grupo

📌 **Lo importante es la descubierta**

Para hacer comparaciones:

⬆️ más ... que: Este país es más grande que...

♥️ menos ... que: Este territorio es menos extenso que...

👉 tan ... como: Este país es tan grande como...

a) Primero, vamos a comparar los tamaños de los países del sur y norte navegando por el mapamundi en [The True Size Of](#)

b) Con curiosidad, vas a explorar el mapamundi.

c) Después, buscar un país del Sur y arrastrarlo hacia el Norte.

d) Observa con atención qué ocurre.

e) Por último, vas a contar tu descubrimiento al grupo.



Actividad 8 — Derechos que cruzan fronteras

Vamos a acercarnos al MERCOSUR desde la vida real de las personas. Vamos a descubrir qué derechos forman parte de nuestra realidad cotidiana y por qué son importantes.

¡Anímate! esta actividad tiene que ver con derechos reales de las personas.



Fuente: Canva.

🎯 **Objetivo:** Reconocer el MERCOSUR como un proyecto de integración regional que impacta la vida cotidiana de los ciudadanos.

🗨️ **Situación comunicativa:** Interacción oral en grupos (salas temáticas) con toma de decisiones colectiva.

💡 **Lo importante** no es la respuesta correcta. Lo importante es divertirse y reflexionar.

🗨️ **Para nombrar el derecho:**

El derecho a... / La posibilidad de... / La garantía de... / El acceso a...

🗨️ **Para explicar por qué es importante:**

porque permite... / porque facilita... / porque mejora... / porque garantiza... / ya que ayuda a...

🗨️ **Para relacionarlo con la vida cotidiana:**

En la vida de las personas... / En nuestra realidad... / En el día a día... / Para los ciudadanos del MERCOSUR...

a) Vamos a descubrir juntos qué significa realmente el MERCOSUR en la vida de las personas.

b) Con tu grupo, van a jugar "El ahorcado" en **Puzzle!**

- Las palabras escondidas son los nombres de los países miembros.

c) Cuando descubran la palabra, conversen:

- ¿Qué sabemos sobre estos países?
- ¿Qué tienen en común?



Fuente: Mercosur

d) Luego, pueden hacer clic y ver el video **📺**: Estatuto de la Ciudadanía del MERCOSUR.

e) Mientras lo ven, pueden anotar un derecho que les parezca más cercano a sus realidades.



Fuente: Mercosur, Estatuto de la Ciudadanía del MERCOSUR, YouTube, 21 de mayo de 2025.

f) Al volver al grupo principal, cada grupo comparte sus respuestas:

"Para nosotros, el derecho más importante es..., porque..."

Actividad 9 — El mundo desde otro ángulo

El Sur también organiza el mundo. Vamos a investigar, dialogar y crear una infografía para mostrar por qué el BRICS tiene un papel que muchas veces no aparece en los debates globales.

El Sur también organiza el mundo.
Descúbrelo con tu grupo.



Fuente: Carva.

🎯 **Objetivo:** Comprender el BRICS como bloque geopolítico emergente, reflexionar y opinar sobre el papel de Brasil en este escenario.

🗺️ **Situación comunicativa:** investigación colaborativa + producción visual + presentación oral.

📌 **Lo importante es reflexionar y opinar**

✅ **Para afirmar una opinión (indicativo):**

Creo que el este bloque tiene relevancia ya que...

Estoy seguro(a) de que Brasil tiene un papel central porque...

❓ **Para expresar duda, cuestionamiento o reflexión crítica (subjuntivo):**

Dudo que muchas personas sepan que...

No pienso que se hable suficiente de este tema...

a) Primero, con todo el grupo, van a observar la infografía sobre la expansión del BRICS.

b) Van a charlar:

¿Conocíamos este bloque?

¿Por qué casi no se habla de él?

c) Ya con tu grupo, van a entrar en la página oficial del BRICS [🔗](#) y buscar:

- Nuevos miembros
- Países interesados

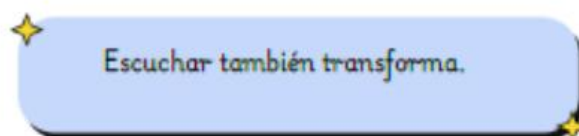
d) Lean brevemente sobre la presidencia brasileña en el año 2025.

e) En *Carva - Infografías* [🔗](#), van a elaborar una infografía sencilla con lo que más les llamó la atención.

f) Para terminar, van a presentar la infografía explicando:

"Lo que más nos sorprendió fue..., porque..."





VOCES QUE EL MUNDO CASI NO ESCUCHA



Fuente: Canva

¿Qué vamos a trabajar en este apartado?

Objetivo general	Contenidos temáticos	Contenidos gramaticales	Contenidos léxicos	Prácticas discursivas	Perspectiva afectiva y decolonial
Dar voz a quienes así no aparecen en los debates globales	ODP Pueblos Indígenas Cambio climático Participación indígena	Expresar sensaciones Opinión reflexiva Hipótesis Argumentación	Uso ambiental Territorio Protección Derechos	Expresar sensaciones Interpretar textos Dialogar Argumentar Producción oral con apoyo digital	Empatía Escucha Confianza para hablar Reconocimiento de saberes indígenas Mirada desde el Sur



Para comenzar este apartado con tranquilidad, vamos a centrarnos primero en nosotros. Observemos el medidor de ánimos y, con calma, elijamos el emoji que mejor representa cómo nos sentimos. Cada uno podrá compartir por qué eligió ese emoji.

Actividad 10 — Los guardianes

Vamos a leer los textos reales y a escuchar otras voces. Después, con respeto y sensibilidad, compartiremos nuestras reflexiones sobre el papel de los pueblos originarios en el cuidado del planeta.



Fuente: Canva.

Pensar juntos nos ayuda a ver lo que antes no veíamos.

🎯 **Objetivo:** Expresar opinión reflexiva a partir de un texto real

🗨️ **Situación comunicativa:** Discusión oral colectiva

📌 **Lo importante es reflexionar con criticidad y opinar de manera respetuosa**

💡 **Para compartir una idea:**

El texto muestra que...

Creo que...

Me llama la atención que...

Esto es importante porque...

a) Para empezar, vamos a leer el fragmento del sitio COP Brasil y del portal Debates Indígenas.

"Guardianes de la biodiversidad": Brasil articula la mayor participación indígena de la historia de las COP

Se estima que alrededor de tres mil integrantes de pueblos originarios estarán presentes en Belém, de los cuales mil participarán en las negociaciones oficiales; el gobierno brasileño lidera iniciativas para viabilizar la presencia de indígenas de todo el mundo.

Adaptado: COP28 Brasil. "Guardianes de la biodiversidad": Brasil articula la mayor participación indígena de la historia de las COP. Cop30.br, 9 ago. 2025.

Nuestra historia

Indigenous Climate Action (ICA) es una organización indígena dirigida por un grupo diverso de guardianes del conocimiento indígena, protectores del agua y defensores de la tierra de comunidades y regiones de todo el país. Creemos que los derechos y sistemas de conocimiento de los pueblos indígenas son fundamentales para desarrollar soluciones a la crisis climática y lograr la justicia climática.

Adaptado: Indigenous Climate Action. Nuestra historia. indigenousclimateaction.com, s.d.

b) Entre todos pueden charlar y opinar:

¿Por qué creen que se refieren a los pueblos indígenas como "guardianes"?

¿Qué protegen? ¿Por qué es importante?

Actividad 11 – La visibilidad de los pueblos originarios

Tu voz puede ayudar al grupo a pensar más profundamente. En un espacio digital, vamos a argumentar, posicionarnos y dialogar con respeto sobre la visibilidad de los pueblos originarios en las decisiones ambientales.

Tus palabras pueden ayudar al grupo a pensar más profundamente. Y tu voz también puede dar visibilidad.



Fuente: Canva.

🎯 Objetivo: Argumentar y posicionarse críticamente 💬 Situación comunicativa: Debate digital colaborativo 📌 Lo importante es argumentar y justificar con claridad y de manera respetuosa	👉 Para introducir un punto de vista: Desde otra perspectiva... / Si analizamos esta situación... / Al observar este contexto... 👉 Para desarrollar un argumento: Esto pone de manifiesto que... / Esto permite cuestionar... / Esto nos lleva a reflexionar sobre... / Esto revela que...
---	---

a) Antes de entrar en la herramienta Kialo, vamos a leer la información de la página oficial de la COP30:

Durante los últimos seis meses, el gobierno brasileño, a través del Ministerio de los Pueblos Indígenas (MPI) y en asociación con la Articulación de los Pueblos Indígenas de Brasil (APIB), promovió una serie de encuentros para preparar líderes e informar a estas poblaciones sobre el funcionamiento y la relevancia de la COP30. La iniciativa, denominada Ciclo COParente, realizó eventos en todos los estados y biomas del país, alcanzando a 80 pueblos indígenas. Este martes, 11/11, la **Aldela COP**, que recibirá a otros grupos de pueblos originarios en Belém (Pará), será inaugurada oficialmente.

La acción forma parte de un conjunto de esfuerzos de Brasil, en el marco del **Círculo de Pueblos**, para garantizar la **mayor participación indígena** de la historia de las COP, en Belém (Pará). En total, casi 2 mil representantes de los 391 pueblos indígenas que viven en el país participaron en el Ciclo COParente, la movilización indígena más amplia realizada hasta ahora para una Conferencia del Clima de las Naciones Unidas, según el MPI.

COP30 Brasil. Ciclo COParente: Brasil realiza la mayor movilización indígena para una Conferencia del Clima Publicado el 12 de noviembre de 2025.

b) En Kialo, van a argumentar:

¿Hay realmente visibilidad de los pueblos originarios en la toma de decisiones en el ámbito medioambiental?

- Pueden estar a favor o en contra, pero siempre justificando y respetando otro punto de vista.

Actividad 12 – El cambio climático

¡A jugar! Vamos a aprender nuevas palabras jugando juntos. Escuchamos con atención, relacionamos las definiciones y celebramos cada descubrimiento con el grupo.



Fuente: Canva

¡ Ánimate que vamos a jugar el bingo!

🎯 **Objetivo:** Reconocer léxico medioambiental de forma lúdica y pronunciarlo

👥 **Situación comunicativa:** Juego colectivo

📌 Lo importante no es la respuesta correcta. Lo importante es divertirse mientras aprendemos nuevas palabras

🗣️ **Pronunciación:**

Las palabras *sequía* y *atmósfera* en español, la sílaba tónica es diferente del portugués.

efecto invernadero	calentamiento global	energía renovable	economía circular	desechos
biocombustible	cambio climático	desarrollo sustentable	reforestación	capa de ozono
dióxido de carbono (CO ₂)	desechable	sequía	agujero de ozono	polución
hambruna	deforestación	combustibles fósiles	atmósfera	residuos

a) Lo primero que tienes que hacer es elegir 8 palabras del cuadro anterior y rellenar tu cartón abajo.

b) Tu profesor(a) irá compartiendo algunas definiciones con calma.

c) Y tú, mientras escuchas, puedes ir buscando en tu cartón el término que crees que corresponde.

d) Cuando completes tu cartón con las palabras relacionadas con las definiciones dichas por tu profesor(a), ámate, pues puedes decir con alegría: ¡Bingo!

Actividad 13 — Pueblos originarios en la toma de decisiones

Después de ver el video, vas a transformar tus emociones en un mensaje propio. Tu producción audiovisual es una forma de dar visibilidad a voces que necesitan ser escuchadas.



Adaptado: COPEA, Andrés Acuña P. de A. Elvira
Bora Boregana (2019).

Denmos la palabra.

Expresar sensaciones y producir un mensaje propio

Producción oral con apoyo digital

Lo importante es reflexionar y argumentar con criticidad

Cuadro explicativo: me sorprendió que... porque... / creo que... pues... / esto es importante porque... / Esto evidencia que...

Para relacionar ideas: En relación con esto... / A partir de ahí... / En este sentido... / Bajo esta mirada...

a) Primero, vamos a ver el video con atención.

b) Luego, dialoguen:

¿Qué les llamó más la atención?

¿Qué sentimientos les generó?



Fuente: Adaptado - sapientia - titok.com

c) Cada uno de ustedes van a producir un reels sobre la importancia de la participación de los pueblos indígenas en la toma de decisiones mediambiental. ¡No te preocupes! El video puede ser sencillo y grabado por medio de tu celular, lo importante es el mensaje que vas a transmitir.

Actividad 14 — ¡Enhorabuena!

Para cerrar esta unidad, vamos a jugar con las palabras que aprendimos. Explica tu concepto con tus propias palabras y ayuda al grupo a descubrirlo.



Fuente: Carva.

★ Vamos a terminar con una actividad muy divertida la cual ustedes toman la palabra.
Recuérdanse: Equivocarse aquí está permitido.

🎯 **Objetivo:** definir conceptos y consolidar léxico de la unidad

🗨️ **Situación comunicativa:** Definición oral espontánea

📌 **Nota:** No hay una única forma correcta de explicar. Lo importante es participar, escuchar y disfrutar el momento.

💡 **Expresiones útiles para definir:**

Es una palabra que... / Se usa cuando... / Tiene relación con... / Es lo contrario de... / Es similar a...

🕒 **Para ganar tiempo con naturalidad:**

A ver cómo lo explico... / Déjame pensar un momento...

a) Tu profesor(a) va a atribuirte en secreto una palabra que apareció a lo largo de esta unidad didáctica por medio del Whatsapp.

b) Por tu parte, vas a explicarla definiéndola a tus colegas de clase.

c) Mientras la explica, tus colegas van a intentar decir de qué palabra se trata tal definición.

A quien decir la palabra, dile: ¡Enhorabuena!

REFERENCIAS

- BAMBOOZLE. *Jogo no Baamboozle: Presente del subjuntivo o presente del indicativo en español*. 2025. Disponível em: <https://www.baamboozle.com/game/3503280>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- CANVA. *Canva: ferramenta Mídia Mágica. Inteligência artificial generativa de imagem*. Disponível em: <https://www.canva.com/>. Acesso em: 24 jan. 2026.
- COP30 BRASIL AMAZÔNIA. *COP30 Brasil - Amazônia*. 2025. Disponível em: <https://cop30.br/>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- COP30 BRASIL. *Guardianes de la biodiversidad: Brasil articula la mayor participación indígena de la historia de las COP*. COP30.br, 2025. Disponível em: <https://cop30.br/es/noticias-de-la-cop30/guardianes-de-la-biodiversidad-brasil-articula-la-mayor-participacion-indigena-de-la-historia-de-las-cop>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- COSTA, A. A. P. de A. *Sônia Bone Guajajara*. 2017. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.wikimedia.org/>. Acesso em: 07 fev. 2026.
- DEBATES INDÍGENAS. *Revista digital Debates Indígenas*. Disponível em: <https://debatesindigenas.org/>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Mapa-múndi com Brasil no centro do mundo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=617280&view=detalhes>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- MAPCHART. *Custom map of the Americas*. Disponível em: <https://www.mapchart.net/americas.html>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- MDZ MUNDO. *Brasil lanzó un nuevo mapa y se ubicó en centro del mundo: cómo quedó la Argentina*. MDZ Online, Mendoza, 12 maio 2025. Disponível em: <https://www.mdzol.com/mundo/2025/5/12/brasil-lanzo-un-nuevo-mapa-se-ubico-en-centro-del-mundo-como-queda-la-argentina-1208616.html>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- MERCOSUL. *Estatuto de la Ciudadanía del MERCOSUR*. YouTube, 12 ago. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fpF1coa1RK4>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- MERCOSUL. *Logo MERCOSUR/MERCOSUL*. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/documento/logo-mercursosul/>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- OPENAI. *ChatGPT: modelo GPT-4; inteligência artificial generativa de imagem (DALL-E 3)*. Disponível em: <https://openai.com/>. Acesso em: 24 jan. 2026.
- PUZZEL. *Hangman*. Puzzel.org. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: https://puzzel.org/en/hangman/play?p=OXFX_8uMuozQOJRZDX3. Acesso em: 15 ago. 2025.
- SAPIENS.LAT. *Líderes indígenas se preparan para la COP30 en Brasil*. TikTok, 12 jul. 2025. 1 vídeo. Disponível em: https://www.tiktok.com/@sapiens.lat/video/7522246829875023110?is_from_webapp=1. Acesso em: 12 ago. 2025.
- TELESUR. *Expansión del BRICS. 5 claves: el papel del BRICS en la economía global*, 6 ago. 2025. 1 imagem. Disponível em: <https://www.telesur.tv/net/5-claves-el-papel-del-brics-en-la-economia-global/>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- THE TRUE SIZE OF. *The True Size Of*. Disponível em: <https://thetruesize.com/>. Acesso em: 12 ago. 2025.