

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP**

SARA VELOSO LARA

**OLHARES SOBRE OS AFETOS NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA DE JOVENS COM SÍNDROME DE  
DOWN**



ARARAQUARA – S.P.

2024

SARA VELOSO LARA

**OLHARES SOBRE OS AFETOS NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA DE JOVENS COM SÍNDROME DE  
DOWN**

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino/Aprendizagem de Língua

**Orientadora:** Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

ARARAQUARA– S.P.  
2024

L318o Lara, Sara Veloso  
OLHARES SOBRE OS AFETOS NO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA DE JOVENS  
COM SÍNDROME DE DOWN / Sara Veloso Lara. -- Araraquara,  
2024  
291 p. : tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientadora: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

1. Afetos. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. Língua estrangeira. 4.  
Língua inglesa. 5. Síndrome de Down. I. Título.

## **IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA**

Espera-se que a presente pesquisa contribua para o meio científico preenchendo a lacuna existente entre as áreas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, as teorias dos afetos, associada à aprendizagem do público-alvo de pessoas com deficiência intelectual. No que se refere ao campo educacional, espera-se que esta contribua para o fortalecimento das competências socioafetivas dos professores e para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas com foco nas necessidades específicas dos indivíduos pertencentes ao público-alvo supracitado, bem como para o desenvolvimento das competências socioafetivas dos indivíduos com deficiência intelectual, de modo que estes sejam incluídos de maneira plena na sociedade.

## **POTENCIAL IMPACT OF THIS RESEARCH**

It is expected that the present research contributes to the scientific field by filling the gap between the areas of foreign language teaching and learning, the theories of affects, associated with the learning of the target audience of people with intellectual disabilities. With regard to the educational field, it is expected that it contributes to the strengthening of teachers' socioaffective skills and to the improvement of their pedagogical practices with focus on the specific needs of individuals belonging to the aforementioned target audience, as well as to the development of socioaffective skills of individuals with intellectual disabilities, so that they are fully included in society.

SARA VELOSO LARA

**OLHARES SOBRE OS AFETOS NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA DE JOVENS COM SÍNDROME DE  
DOWN**

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino/Aprendizagem de Língua

**Orientadora:** Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Data da Defesa: 19/02/2024

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Araraquara.

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Mari Kaneko Marques  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Araraquara.

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maximina Maria Freire  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Sanches da Silveira Gileno  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Araraquara.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – *Campus* de Araraquara

Àqueles que de alguma forma contribuíram para a conclusão deste trabalho e que apesar de todas as adversidades acreditaram que eu seria capaz de concluí-lo.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, que nos momentos de provação, trouxe acalento e me concedeu forças para não desistir.

Aos meus pais, Lúcia Alves da Silva Lara, José Vaz Lara e irmã, Laís Veloso Lara, pelo apoio incondicional e por sempre acreditarem que eu conseguiria atingir meus objetivos.

Ao meu filho, Henrique, que mesmo em tenra idade, soube compreender e ceder parte da sua primeira infância em prol de um sonho de sua mãe.

À minha orientadora, Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, pela paciência, pela empatia com os momentos difíceis e também pelas exigentes correções, que me fizeram amadurecer academicamente e me tornar uma profissional melhor.

Aos meus irmãos acadêmicos, pela colaboração técnica e pelo apoio emocional nos momentos desafiadores da elaboração da tese.

Às docentes participantes da banca de qualificação da defesa desta tese, Sandra Mari Kaneko Marques e Carla Salati de Almeida Ghirello-Pires, pelas ricas contribuições que culminaram na presente versão deste trabalho.

Às docentes titulares participantes da banca da defesa desta tese, Sandra Mari Kaneko Marques, Carla Salati de Almeida Ghirello-Pires, Maximina Maria Freire, Rosângela Sanches da Silveira Gileno, por participarem deste momento tão importante de minha vida pessoal e acadêmica.

Às docentes suplentes participantes da banca da defesa desta tese, Ana Cristina Biondo Salomão, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, por aceitarem participar deste momento tão especial.

Às minhas tias Dirce, Dulce e ao meu primo Armando que colaboraram cuidando do meu filho para que eu conseguisse escrever.

À minha amiga Renata, pela colaboração técnica e pelo apoio emocional nos momentos de incerteza.

Às minhas amigas Rita e Raquel, pelo apoio emocional.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

“Façam tudo com amor. Amar é descobrir que a deficiência do próximo faz parte do perfeito mosaico humano” (I Coríntios 16:14; Douglas Domingos Américo)



## RESUMO

Ensinar uma língua estrangeira para indivíduos com Síndrome de Down (SD) é tarefa desafiadora e demanda dos professores competências pedagógicas e socioafetivas que envolvem grande sensibilidade para reconhecer as necessidades específicas daqueles. Associado a isso, soma-se o fato de que, no contexto pandêmico, no qual as aulas aconteceram em ambiente virtual, foi necessário que o/a professor/a estivesse ainda mais atento/a às demandas específicas dos alunos e aos seus afetos, para que fossem criadas estratégias pedagógicas individuais, que pudessem contribuir para atenuar as dificuldades desses alunos. No contexto desta pesquisa, era necessário, além disso, fomentar as potencialidades dos aprendizes, visto que cada indivíduo com SD responde de forma singular às suas limitações. Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo analisar e caracterizar os afetos emergentes da interação triádica professora-família-alunos, priorizando os afetos dos aprendizes e investigando de que forma tais elementos repercutem na aprendizagem da língua inglesa (LI). Para tanto, foram utilizados os pressupostos teóricos de Vygotsky (1998; 2001; 2003) para fundamentar reflexões sobre o processo de interação entre professor-alunos e sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), os pressupostos de Buckley (2002; 2004); Baüml (2007) e Tavares *et. al* (2021) para sustentar as discussões acerca da aprendizagem de uma segunda língua para pessoas com SD e, por fim, os postulados de Buckley e Bird (1994); Schartzman (2003) que embasaram as análises de aspectos afetivo-cognitivos dos participantes. O contexto de pesquisa consistiu em aulas realizadas em três fases distintas: na primeira, as aulas eram presenciais da professora-pesquisadora e seis alunos, sendo quatro da APAE de Capitólio-MG e dois da APAE-MG de Piumhi-MG. Na segunda fase, as aulas passaram a ser remotas, devido à disseminação da pandemia da COVID-19, com a participação de dois alunos de Piumhi-MG. Por fim, na terceira fase, as aulas voltaram a ser presenciais, com os dois alunos de Piumhi, devido à atenuação dos casos de infecção pelo vírus. Na primeira fase, foram utilizados questionários semiestruturados; entrevistas semiestruturadas, assistidas e gravadas; diário de bordo da pesquisadora; *flashcards*. Na segunda fase, gravações das aulas, entrevistas semiestruturadas assistidas e gravadas; diário de bordo da pesquisadora; jogos *online*, *slides*; *youtube*; objetos concretos. Por fim, na terceira fase, foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas, assistidas e gravadas; diário de bordo da pesquisadora; jogos *online*; exercícios impressos. Os resultados da pesquisa revelaram afetos favoráveis e afetos desafiadores para os alunos em relação à professora e à aprendizagem da LI, além de que algumas situações contribuíram para a transformação dos afetos de uma natureza em outra e que os procedimentos metodológicos específicos adotados com cada aluno fizeram emergir relações afetivas singulares entre professor e alunos e destes com a língua.

**Palavras-chave:** Afetos; Ensino e Aprendizagem; Língua Estrangeira; Síndrome de Down.

## ABSTRACT

Teaching a foreign language to people with Down Syndrome (DS) is a challenging task and demands pedagogical and socio affective skills from teachers, which involve great sensitivity to recognize their specific needs. Associated with this, in addition to the fact that, in the pandemic context, in which classes took place in a virtual environment, it was necessary for the teacher to be even more attentive to the specific demands of students and their affections, so that individual pedagogical strategies could be created, which could contribute to mitigate the difficulties of these students. In addition, it was necessary, concomitantly, to foster the potential of learners, since each individual with DS responds in a singular way to their limitations. From this perspective, the present research aims to analyze and characterize the affects emerging from the triadic teacher-family-students interaction, prioritizing the learners' affects and investigating how such elements have repercussions on English language learning (EL). To this end, the theoretical assumptions of Vygotsky (1997; 1984) were used to support reflections on the process of interaction between teacher-students and on the Zone of Proximal Development (ZDP), the assumptions of Buckley (2002; 2004); Baüml (2007) and Tavares *et. al* (2021) to support discussions about second language learning for people with DS and, finally, the postulates of Buckley and Bird (1994); Schartzman (2003), which supported the analysis of affective-cognitive aspects of the participants. The research context consisted of classes held in three distinct phases: in the first, the classes were face-to-face by the teacher-researcher and six students, four from APAE in Capitólio-MG and two from APAE-MG in Piumhi-MG. In the second phase, classes became remote, due to the spread of the COVID-19 pandemic, with the participation of two students from Piumhi-MG. Finally, in the third phase, classes returned to face-to-face, with the two students from Piumhi, due to the attenuation of cases of infection by the virus. In the first phase, semi-structured questionnaires were used; semi-structured, assisted and recorded interviews; researcher's diary; *flashcards*. In the second phase, recordings of classes, semi-structured interviews attended and recorded; researcher's diary; online games, slides; youtube; concrete objects. Finally, in the third phase, scripts of semi-structured interviews, assisted and recorded, were used; researcher's diary; online games; Printed exercises. The results of the research revealed favorable and challenging affects for the students in relation to the teacher and the learning of the IL, in addition to the fact that some situations contributed to the transformation of the affects from one nature to another and that the specific methodological procedures adopted with each student made the emergence of unique affective relationships between teacher and students and between them and the language.

**Keywords:** Affects; Teaching and Learning; Foreign language; Down Syndrome.

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>Tabela 1</b> – Levantamento de trabalhos nos principais bancos de dados .....	65
<b>Quadro 1</b> - Teses e dissertações com foco na aprendizagem da LI .....	71
<b>Quadro 2</b> - Teses e dissertações com foco nos afetos e SD .....	72
<b>Quadro 3</b> - Trabalhos com base em um levantamento de Periódicos Capes .....	73
<b>Quadro 4</b> - Dimensões afetivas professor-alunos .....	78
<b>Quadro 5</b> - Principais características dos afetos representativos da relação professor-alunos.....	100
<b>Quadro 6</b> - Necessidades educativas específicas de alunos com SD e estratégias didáticas.....	117
<b>Quadro 7</b> - Síntese das aulas, modalidades, conteúdos e objetivos .....	126
<b>Quadro 8</b> - Informações dos participantes da primeira fase de coleta de dados.....	136
<b>Quadro 9</b> - Entrevistas semiestruturadas .....	141
<b>Quadro 10</b> - Dados compilados sobre a infraestrutura das casas dos alunos .....	146
<b>Quadro 11</b> – Dados sobre o montante e tipos eletrônicos que a família possui .....	147
<b>Quadro 12</b> - Dados da relação família-aluno/a na realização de tarefas escolares .....	148
<b>Quadro 13</b> - Descrições fisiológicas, gestuais e verbais do entusiasmo e da motivação.....	156
<b>Quadro 14</b> - Descrições fisiológicas, gestuais e verbais referentes à empatia .....	157
<b>Quadro 15</b> - Descrições fisiológicas, gestuais e verbais referentes à autoestima .....	158
<b>Quadro 16</b> - Descrições dos aspectos fisiológicos, gestuais e verbais referentes à frustração/irritação .....	206
<b>Quadro 17</b> - Descrições dos aspectos fisiológicos, gestuais e verbais da desmotivação/amotivação/tédio .....	207
<b>Quadro 18</b> - Descrição dos sinais fisiológicos, gestuais e verbais da insegurança, ansiedade .....	208

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Cariótipo do cromossomo de um bebê com trissomia por não disjunção .....	55
<b>Figura 2</b> - Cariótipo do cromossomo de um bebê com trissomia por translocação .....	55
<b>Figura 3</b> - Cariótipo do cromossomo de um bebê com trissomia por moisco .....	56
<b>Figura 4</b> - Entusiasmo de Marina .....	169
<b>Figura 5</b> - Entusiasmo de Pietro .....	169
<b>Figura 6</b> - Entusiasmo e motivação de Marcus .....	170
<b>Figura 7</b> - Entusiasmo da professora .....	170
<b>Figura 8</b> - Entusiasmo e motivação da professora .....	171
<b>Figura 9</b> - Entusiasmo e motivação de Pietro .....	171
<b>Figura 10</b> - Entusiasmo de Pietro .....	174
<b>Figura 11</b> - Empatia da professora pelo assunto abordado por Pietro .....	174
<b>Figura 12</b> – Expressão de entusiasmo de Marcus .....	176
<b>Figura 13</b> - Expressão de empatia da professora .....	176
<b>Figura 14</b> –Entusiasmo de Raquel e da professora.....	178
<b>Figura 15</b> - Expressões de entusiasmo e motivação da professora e de Marcus .....	179
<b>Figura 16</b> - Expressões de entusiasmo e motivação da professora e de Pietro .....	180
<b>Figura 17</b> - Expressão de entusiasmo e de motivação de Marcus .....	183
<b>Figura 18</b> - Expressão de entusiasmo e de motivação da professora .....	183
<b>Figura 19</b> - Expressão facial de entusiasmo de Pietro.....	186
<b>Figura 20</b> –Olhar de insegurança de Marcus e de empatia da professora.....	188
<b>Figura 21</b> – Expressão de entusiasmo e de autoestima de Marcus .....	188
<b>Figura 22</b> - Expressão facial de entusiasmo e de motivação de Pietro.....	189
<b>Figura 23</b> - Expressão de entusiasmo de Pietro referente ao exercício da folha impressa.....	191
<b>Figura 24</b> - Expressão de entusiasmo de Pietro referente ao exercício da folha impressa.....	191
<b>Figura 25</b> – Entusiasmo e motivação de Marcus.....	192
<b>Figura 26</b> – Felicidade exacerbada de Pietro.....	193
<b>Figura 27</b> - Felicidade exacerbada da professora .....	193
<b>Figura 28</b> – Expressão de entusiasmo e de motivação de Marcus .....	194
<b>Figura 29</b> - Expressão de entusiasmo e motivação da professora, acompanhado de um gesto emblemático de “ok” .....	195
<b>Figura 30</b> - Expressão de entusiasmo e motivação diante do feedback positivo da professora .....	195

<b>Figura 31</b> - Expressão de frustração da professora .....	212
<b>Figura 32</b> - Expressão facial de insegurança de Marcus .....	213
<b>Figura 33</b> - Expressão facial de entusiasmo de Marcus .....	214
<b>Figura 34</b> – Frustração de Marcus.....	215
<b>Figura 35</b> - Expressão de frustração de Marcus .....	216
<b>Figura 36</b> - Expressão de forte frustração de Marcus .....	218
<b>Figura 37</b> - Expressão de frustração de Marcus.....	219
<b>Figura 38</b> - Expressão facial de ansiedade da professora diante da divagação de Pietro	220
<b>Figura 39</b> - Expressão facial e postura de desmotivação de Pietro.....	221
<b>Figura 40</b> - Expressão facial e postura de leve irritação da professora.....	221
<b>Figura 41</b> - Expressão de frustração de Pietro diante da professora.....	222
<b>Figura 42</b> - Expressão facial catatônica de Gabriel revelando ansiedade.....	224
<b>Figura 43</b> - Expressão de frustração de Marcus.....	225
<b>Figura 44</b> - Expressão de frustração da professora diante da falha técnica ao reproduzir o youtube.....	229
<b>Figura 45</b> - Expressão de frustração de Marcus diante do fato de não saber responder a professora .....	230
<b>Figura 46</b> – Expressão de ansiedade da professora diante da lentidão na reprodução do vídeo.....	231
<b>Figura 47</b> – Leve irritação de Pietro com relação às falhas técnicas.....	231
<b>Figura 48</b> – Expressão de ansiedade da professora e de desmotivação de Marcus.....	232
<b>Figura 49</b> – Expressão de entusiasmo e de motivação de Marcus e da professora .....	232
<b>Figura 50</b> – Expressão de leve irritação devido às oscilações no sinal da internet.....	233
<b>Figura 51</b> – Marcus frustrado devido à demora no compartilhamento de tela.....	233
<b>Figura 52</b> - Expressão de irritação da professora .....	235
<b>Figura 53</b> - Expressão e postura de amotivação de Pietro.....	235

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**APAE** → Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**BDTD** → Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

**CAA** → Comunicação Aumentativa e Alternativa

**DI** → Deficiência Intelectual

**EAD** → Ensino à Distância

**ERE** → Ensino Remoto Emergencial

**IBGE** → Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INEP** → Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LE** → Língua estrangeira

**LI** → Língua inglesa

**LA** → Linguística Aplicada

**PNAD** → Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios

**SD** → Síndrome de Down

**TIC** → Tecnologia da Informação e Comunicação

**T21** → Trissomia do cromossomo 21.

**TDIC** → Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

**ZDI** → Zona de Desenvolvimento Iminente

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	17
1.1	OBJETIVOS	22
<b>2</b>	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	24
2.1	O USO DAS TDIC'S NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	24
2.2	TDIC'S PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	30
2.3	ASPECTOS INERENTES À SINDROME DE DOWN	38
2.3.1	<b>Perspectiva socio-histórico-cultural na construção da linguagem do indivíduo com SD</b>	46
2.3.2	<b>Aprendizagem de uma segunda língua para indivíduos com SD</b>	51
2.3.3	<b>Tipologias da SD e os aspectos cognitivos-afetivos</b>	54
2.4	OLHARES SOBRE OS AFETOS EM PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM	60
2.4.1	<b>Afetos na Psicologia de Wallon e Vygotsky</b>	62
2.4.2	<b>Estudos sobre os afetos na Linguística Aplicada</b>	65
2.4.3	<b>Afetos na relação professor-aluno</b>	73
2.4.4	<b>Um olhar multidisciplinar para a fisiologia dos afetos</b>	79
2.4.5	<b>Os afetos no ensino de LE para alunos com SD e a importância de práticas pedagógicas adequadas</b>	112
<b>3.</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	121
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUANTO À NATUREZA E AO TIPO	121
3.2	CONTEXTO DE PESQUISA	123
3.3	PARTICIPANTES	135
3.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS	138
3.4.1	<b>Questionários semiestruturados</b>	139
3.4.2	<b>Entrevistas semiestruturadas assistidas e gravadas</b>	139
3.4.3	<b>Diário de Bordo</b>	141
3.5	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	142
<b>4.</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	144
4.1	DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS FAMILIARES E DOS ALUNOS	144
4.1.1	<b>Nível de escolaridade e profissão da mãe ou responsável</b>	145
4.1.2	<b>Infraestrutura da casa</b>	145
4.1.3	<b>Montante e tipos de aparelhos eletrônicos da família</b>	146
4.1.4	<b>Relação família-aluno/a na realização de tarefas escolares</b>	148

4.2	DESCRIÇÃO OBJETIVA DOS PROCEDIMENTOS ADOTADOS NAS AULAS	149
4.3	DESCRIÇÃO DOS AFETOS FAVORÁVEIS	155
4.3.1	Características fisiológicas, corporais e gestuais dos afetos favoráveis	155
4.3.1.1	<i>Entusiasmo/motivação</i>	155
4.3.1.2	<i>Empatia</i>	157
4.3.1.3	<i>Autoestima</i>	158
4.3.2	Emergência dos afetos favoráveis nas situações de aulas	159
4.3.2.1	<i>Afetos com relação à tríade professora-família-alunos e destes com relação à aprendizagem da LI e das TDIC's</i>	159
4.3.2.2	<i>Conversas informais</i>	159
4.3.2.3	<i>Diálogo de apresentação</i>	177
4.3.2.4	<i>Atividades com números</i>	181
4.3.2.5	<i>Aulas sobre emoções</i>	192
4.3.2.6	<i>Uso de recursos digitais e não digitais</i>	196
4.3.2.7	<i>Manifestações de afetos favoráveis: síntese.</i>	200
4.4	DESCRIÇÃO DOS AFETOS DESAFIADORES	205
4.4.1	Características fisiológicas e discursivas dos afetos desafiadores	205
4.4.1.1	<i>Irritação e frustração</i>	205
4.4.1.2	<i>Amotivação/Desmotivação/Tédio</i>	207
4.4.1.3	<i>Insegurança, Ansiedade</i>	208
4.4.2	Emergência dos afetos desafiadores: descrição das situações nas aulas	209
4.4.2.1	<i>Afetos desafiadores com relação à aprendizagem da LI, à professora e às TDIC's</i>	209
4.4.2.2	<i>Diálogos de apresentação</i>	211
4.4.2.3	<i>Atividades com números</i>	215
4.4.2.4	<i>Aulas sobre as emoções (feelings)</i>	223
4.4.2.5	<i>Uso de tecnologias digitais e não digitais</i>	227
4.4.2.6	<i>Manifestações de afetos desafiadores: síntese.</i>	236
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	240
	REFERÊNCIAS	250
	APÊNDICE	282
	APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO Nº 1 (AOS ALUNOS)	282
	APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO Nº 2 ( DESTINADO ÀS MÃES OU RESPONSÁVEIS)	282



<b>APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA Nº 3 (SOCIOECONÔMICA DESTINADA ÀS MÃES OU RESPONSÁVEIS)</b>	283
<b>APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA ASSISTIDA Nº 4 (AOS ALUNOS)</b>	283
<b>APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA Nº 5 (ÀS MÃES OU RESPONSÁVEIS)</b>	284
<b>APÊNDICE F: ROTEIRO DE ENTREVISTA ASSISTIDA PÓS- AULAS Nº 6 (AOS ALUNOS)</b>	284
<b>APÊNDICE G: ROTEIRO DE ENTREVISTA PÓS-AULAS Nº 7 (ÀS MÃES OU RESPONSÁVEIS)</b>	285
<b>APÊNDICE H: TRANSCRIÇÕES DAS AULAS</b>	285
<b>APÊNDICE I- PLANOS DE ENSINO INDIVIDUALIZADOS (PEI) DOS ALUNOS</b>	286
<b>ANEXOS</b>	290
<b>ANEXO 1: <i>FLASHCARDS</i> E EXERCÍCIO IMPRESSO</b>	290

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se originou de minha inquietação acerca dos mecanismos de aprendizagem de uma língua estrangeira, mais especificamente, da língua inglesa, de pessoas com a Síndrome de Down (doravante SD). A ideia surgiu um ano antes de eu ingressar no programa de Doutorado da Unesp de Araraquara-SP, por meio de uma conversa com minha tia Vilma<sup>1</sup>, em 2018, sobre o seu filho, Pedro Henrique<sup>2</sup>, que na época, tinha 34 anos e que tem SD. Ela observou que ele tinha muita dificuldade para escrever e compreender textos e, então, solicitou que eu desse uma aula semanal de reforço de leitura e escrita em português para que ele aprimorasse as duas habilidades que estão diretamente atreladas à concentração, memória e ao raciocínio.

Apesar de possuir dupla licenciatura em português e inglês, a maior parte da minha experiência como professora tinha sido na área de língua inglesa. Não obstante, encarei o desafio e comecei a dar aulas para Pedro Henrique. No entanto, sentia-me despreparada e insegura em lecionar para ele, visto que eu não tinha formação acadêmica específica para trabalhar com esse público-alvo. Diante disso, iniciei um levantamento de estudos sobre a SD, a fim de conhecer melhor as características da síndrome, procurando focar nas potencialidades do aluno, e não nas suas limitações.

Conforme fui aprimorando meus conhecimentos sobre o assunto, sentia-me cada vez mais confortável para dar as aulas para meu primo e, assim, passamos cerca de três meses trabalhando com a leitura e escrita de textos em português de diferentes gêneros, como notícias, tirinhas, pequenos contos, para que ele tivesse contato com diferentes modalidades de textos, cujos conteúdos eram selecionados, com base em temas do cotidiano e do interesse pessoal dele, assim, ele também foi se sentindo mais confortável comigo.

Passados três meses de aulas de língua portuguesa, surgiu, em mim, a curiosidade em saber se seria possível que ele aprendesse, concomitantemente, com a língua materna, a língua inglesa. Sendo assim, comecei a introduzir, sempre ao final das aulas, algumas expressões em inglês, relacionadas ao cotidiano dele, por exemplo, expressões referentes a saudações e despedidas, números, animais, cores etc. Primeiramente, pensei que ele não estivesse compreendendo, mas no decorrer das aulas, fui percebendo que ele compreendia e mesmo que ele apresentasse dificuldade em produzir alguns fonemas em inglês, produzindo frases

---

<sup>1</sup> O nome atribuído à minha tia é fictício, visando preservar sua identidade.

<sup>2</sup> O nome atribuído ao aluno aqui é fictício visando preservar sua identidade e sua individualidade.

incompletas, ele conseguia se fazer compreendido, na maioria das vezes, ainda que em um ritmo mais lento do que uma pessoa sem acometimento cognitivo (BUCKLEY, 2002; BAÜML, 2007; MILHEIRO, 2013).

Destarte, comecei a observar as habilidades e as competências de Pedro Henrique, tentando valorizar o que ele conseguia fazer com maior facilidade em inglês, que basicamente consistia em falar palavras, bem como se comunicar com maior facilidade por meio da linguagem gestual. Sendo assim, após três meses praticando o diálogo de introdução em inglês comigo, o aluno passou a responder algumas palavras e pequenas frases com omissão de alguns termos, referentes ao diálogo, tais como: *hello, my name Pedro Henrique, bye*, sem necessitar da minha intervenção, como sempre acontecia em todas as aulas no primeiro e no segundo mês.

Diante dessa experiência, surgiu em mim, o interesse de expandir a presente pesquisa, investigando o ensino-aprendizagem de língua inglesa com outros indivíduos com SD, a fim de analisar de que forma cada um aprendia a língua e qual o tempo necessário para o aprendizado de cada um deles. Tal curiosidade culminou no meu projeto de doutorado, cujo tema central compreende o ensino e aprendizagem de língua inglesa para jovens com SD. Então, submeti-me ao processo e passei, tendo sido admitida no segundo semestre de 2019 no Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Unesp de Araraquara-SP.

Inicialmente, minha pesquisa tinha o objetivo precípua de investigar procedimentos que pudessem aprimorar minhas práticas e de outros professores, a fim de facilitar a aprendizagem de inglês de alunos com SD das cidades de Capitólio e de Piumhi (MG). A escolha por realizar a pesquisa em Minas Gerais se deu por motivos pessoais, pois acabei me mudando para Piumhi, minha cidade natal. Assim que cheguei lá, tentei entrar em contato com a diretora da APAE para verificar se havia alunos com SD e se seria possível realizar a pesquisa com eles. No entanto, demorei para conseguir contactá-la e, nesse interím, tentei contato com a diretora da APAE do município de Capitólio-MG, cidade vizinha, que ficava cerca de 20 km de Piumhi. Desta vez, foi mais fácil estabelecer contato com a diretora, que foi gentil e receptiva a mim e à pesquisa, quando soube o tema do estudo.

As conversas com as diretoras ajudaram-me a compreender um pouco mais sobre o entorno de aprendizagem dos alunos em ambas instituições e também sobre as particularidades cognitivas e afetivas de cada um deles.

Nas primeiras aulas dessa primeira fase, o foco recaiu sobre as habilidades e competências linguísticas dos alunos, principalmente, nas habilidades orais e, no que tange ao uso do aplicativo *Let me Talk*, uma vez que era esperado que eles conseguissem ordenar os

*flashcards* para formar as frases na régua do aplicativo, formando assim o diálogo de apresentação.

Todavia, apesar do meu esforço em mediar a execução das tarefas, em consonância com o princípio de Zona de Desenvolvimento Iminente (doravante ZDI<sup>3</sup>), na qual um indivíduo, no caso eu, professora, mais experiente e conhecedora da língua, auxiliava os alunos menos experientes a executarem as atividades. Todavia verifiquei que eu não conseguia obter quase nada nenhum daquela natureza linguística, primeiramente, almejada. Em contrapartida, comecei a observar que os aspectos de maior destaque eram de natureza socioafetiva e que emergiam da minha relação com os alunos e destes com a aprendizagem da língua inglesa (doravante LI).

Tal situação incitou em mim uma reflexão sobre os objetivos e as questões de nossa pesquisa. Assim, a partir da segunda fase dela, o objetivo precípuo passou a ser analisar e caracterizar os afetos que emergiam da interação da professora pesquisadora com os alunos nas aulas de LI e destes com relação à aprendizagem da LI.

No entanto, abordar questões afetivas era um grande desafio, visto que o universo afetivo dos indivíduos com SD é heterogêneo e manifesta-se de maneira singular e distinta (RUIZ, 2004; WISHART, 2001). Sobretudo, quando a análise desses afetos é realizada em ambiente virtual, sem o contato físico com o professor, utilizando-se ferramentas *online* como o *Google Meet* e outros recursos digitais conforme supracitado.

Após doze meses de ensino remoto emergencial (doravante ERE), com a redução de casos de infecção pela COVID-19, a terceira fase da coleta de dados voltou a ser presencial. Nessa última fase, pude colocar em prática, algumas estratégias pedagógicas que havia percebido faltosas nas primeiras duas fases, como a execução de exercícios impressos que estimulassem a habilidade motora e o raciocínio lógico, além da habilidade escrita referente a um conteúdo já trabalhado como os números, além da retomada do uso do aplicativo *LetMeTalk*, reforçando o vocabulário e expressões referentes ao diálogo de apresentação. No entanto, algumas estratégias pedagógicas foram adotadas de maneira única com cada um dos participantes e, em alguns dias, com base nos interesses pessoais de cada aluno com SD (RUIZ, 2012).

Para analisar os dados emergentes da coleta de dados, apoiamo-nos em alguns

---

<sup>3</sup> Embora as traduções de algumas obras de Vygotsky (1984, 1998, 2003) tenham sido traduzidas do russo para o português, mantendo o termo Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), assim como fizeram alguns tradutores norte-americanos, decidimos, no presente trabalho, adotar a terminologia Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) que será posteriormente justificada no capítulo teórico 2.3.

fundamentos teóricos que contribuíram para embasar a análise dos dados, entre eles: 2.1) O uso das TDIC's no contexto de ensino remoto emergencial, lançando mão dos estudos de Moreira; Schlemmer (2020); Paiva (2019), esta última que arrola uma gama de ferramentas digitais utilizadas para a manutenção das aulas no contexto remoto e emergencial e Teixeira e Nascimento (2021) que deram destaque para o *Google Meet* como principal ferramenta digital de manutenção das aulas nesse período de crise, ferramenta esta utilizada durante a segunda fase da coleta de dados da presente pesquisa. Passando para o segundo capítulo teórico sobre as 2.2) TDIC's para o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, apoiamos nos estudos de Rocha; Silva; Lima (2015) que investigaram o processo de inclusão digital de pessoas com deficiência e Candido e Carneiro (2019) e Júnior e Oliveira (2017) os quais argumentaram sobre a possibilidade de customização dos conteúdos, conforme os interesses e as necessidades específicas de cada aprendiz com DI. No que tange ao terceiro capítulo, abordamos os 2.3) aspectos inerentes à SD na perspectiva de Down (1866); Gorla *et al.* (2011) e Ghirello-Pires (2011) sobre a construção da linguagem do indivíduo com SD pelo viés da perspectiva socio-histórico-cultural com base nas argumentações de Vygotsky (1984; 1998; 2003), Ghirello-Pires e Barroco (2017), Ghilhelo-Pires (2011) e com relação aos aspectos cognitivos e afetivos dos indivíduos com SD na perspectiva de Ruiz (2004); Buckley (2002); Bird *et al.* (2005); Aldhahri (2016) e a aprendizagem de uma segunda língua para indivíduos com SD, através dos estudos de Buckley (2002), Baüml (2007) e Milheiro (2013). Por fim, abordamos os afetos em processos de ensino/aprendizagem sob diferentes perspectivas entre elas: a Psicologia de Wallon, (1995); Vygotsky (1997; 1998; 2000; 2003), os mesmos na perspectiva da Linguística Aplicada (doravante LA) sob o ponto de vistas de autores estrangeiros e brasileiros, dentre eles: Stevick (1990), LeDoux (1996), Schumann (1999), Arnold (1999; 2009), Brown (2000), Arnold e Brown (1999), Horwitz (2001); Rajagopalan (1998), Moita Lopes (2002), Satyro (2018), Aragão (2008).

Dentro desse espectro de teorias aqui arroladas, sobressai o tema central do presente trabalho que compreende os afetos de indivíduos com SD no processo de ensino e aprendizagem de LI. Nesse contexto, é mister salientar que a SD foi primeiramente descrita pelo médico britânico John Langdon Down (1866) que relacionou tal condição às crianças europeias com aparência oriental e com um aparente atraso cognitivo, tipo racial este considerado por ele como mais primitivo e inferior, referindo-se de forma inadequada a tais condições físicas e cognitivas como “idiotia mongoloide” ou “mongolismo”, terminologia esta que, no século seguinte, foi substituída pela SD, devido ao tom preconceituoso.

Foi somente no ano de 1958, que tal condição foi reconhecida como uma síndrome

genética pelo doutor Jerome Lejeune, cunhada por ele como síndrome de Down, em homenagem ao médico John Langdon Down. Segundo Lejeune, as crianças com SD possuíam um cromossomo extra no par cromossômico 21, ou seja, elas tinham 47 cromossomos, ao invés de 46, considerado o padrão, surgindo, a partir daí, o termo “trissomia 21”, reconhecida, a partir de então, como uma manifestação clínica (CARVALHO, 2012).

Vários estudos (KORENBERG *et al.* 1990; SCHWARTZAMAN, 2003; BISSOTO 2005; KOZMA, 2015) ratificaram a limitação cognitiva de indivíduos com SD que geralmente apresentam um déficit no desenvolvimento global, relacionado aos aspectos cognitivos os quais estão intrinsecamente relacionados aos afetivos.

No que se refere aos afetos dos indivíduos com SD, estes foram discutidos em diferentes perspectivas, no presente trabalho, todavia, escolhemos analisá-los a partir da teoria socio-histórico-cultural de Vygotsky (1997, 2000, 2003), os quais estão ligados a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de uma maneira geral. Sendo assim, os afetos só podem ser examinados por meio da relação dialética que estabelece com as demais funções cognitivas e não por suas qualidades intrínsecas. Nesse viés, os afetos que emergem da relação triádica professora-família-alunos é uma “via de mão dupla” (PANIZZI, 2004, p.15). Sendo assim, se a professora tem atitudes positivas para com a família, e para com os alunos, ambos geralmente agem de forma positiva para com ela, desencadeando afetos de caráter positivo em todos os envolvidos, sendo o contrário recíproco. Devido ao inacabamento das obras de Vygotsky sobre as emoções o qual não chegou a delimitar o conceito de emoção, paixão e sentimento em suas obras, optamos por chamar todos estes, no presente trabalho, de afetos, devido ao seu caráter genérico e também devido à dificuldade em separar tais dimensões.

Nesse contexto, indivíduos com SD têm uma vida afetiva semelhante a de outras pessoas que não apresentam tal condição, todavia, sua dificuldade em se expressar verbalmente e de racionalizar seus afetos acaba gerando a falsa impressão de que esses indivíduos não têm sentimentos ou que têm uma vida afetiva limitada (RUIZ, 2004). Por isso, pessoas com SD geralmente são estigmatizadas como “calmas”, “boazinhas” e “brincalhonas”, rótulos que tolhem a manifestação das personalidades e das particularidades desses indivíduos. Todavia, vários estudos recentes (RUIZ, 2004; RODRIGUES; ALCHIERI; COUTINHO, 2010; GHIRELLO-PIRES 2001) têm revelado que as pessoas com SD apresentam comportamentos e temperamentos heterogêneos que geralmente oscilam muito, tornando difícil a exploração do universo afetivo deles, em que cada ser é único, com suas potencialidades e limitações. No âmbito cognitivo, pessoas com SD, geralmente, levam mais tempo do que indivíduos sem acometimento cognitivo para aprender uma língua estrangeira (doravante LE), como o inglês.

Porém, a aprendizagem pode ser bem sucedida se ela acontecer em um ambiente leve, descontraído e pautado em um bom relacionamento afetivo entre o aluno e o professor (MUÑOZ, 2011). Nesse contexto, emergiram os objetivos da presente pesquisa a saber:

## 1.1 OBJETIVOS

Analisar e caracterizar os afetos emergentes da interação triádica professora-família-alunos, priorizando os afetos dos aprendizes e investigando de que forma tais elementos repercutem na aprendizagem da LI.

Com base nos objetivos supracitados foram levantadas duas questões de pesquisa que nortearam a presente investigação:

- 1) que afetos emergem nos alunos com SD na interação triádica professora-família-alunos e de que forma tais afetos repercutem na aprendizagem da LI?
- 2) De que forma as práticas e os recursos adotados com alunos com SD no contexto presencial e remoto impactam os seus afetos?

No que se refere ao tipo de pesquisa, o presente estudo consiste em uma pesquisa-ação (BURNS, 1999; NUNAN, 1992) que teve como participantes seis alunos com SD, sendo quatro da primeira fase da coleta de dados e os outros dois da segunda até o final da terceira fase da coleta de dados. Tais procedimentos e participantes serão melhor discutidos na seção da Metodologia de Pesquisa.

Com o intuito de conhecer a relação dos alunos com SD com a LI, foram utilizados questionários semiestruturados, os quais foram aplicados aos pais/responsáveis dos alunos com SD. Também foram conduzidas entrevistas assistidas e gravadas, tanto com estes quanto com os alunos, cujas respostas foram analisadas com base no modelo interpretativista de Burns (1999). Por fim, a análise dos afetos provenientes das interações entre alunos e professora/pesquisadora durante as aulas de LI foi pautada também no modelo interpretativista de Burns (1999) e Nunan (1992) e nas teorias que subsidiaram a presente pesquisa.

Em síntese, para conduzir as discussões do trabalho, organizamos este exemplar da seguinte maneira: na primeira parte constam a introdução, contendo a motivação da pesquisa, os objetivos, as questões norteadoras da investigação e a justificativa para o seu desenvolvimento, além de uma visão panorâmica dos principais fundamentos teóricos que embasaram a análise dos dados e uma breve explanação sobre os procedimentos metodológicos adotados durante as aulas. Na segunda parte, apresentamos as argumentações referentes aos

principais eixos teóricos que embasaram a análise dos dados; na terceira parte, apresentamos a metodologia de pesquisa englobando sua natureza, os instrumentos e os procedimentos de coleta e de análise dos dados e, por fim, na quarta parte, apresentamos os resultados das análises dos questionários, das entrevistas assistidas e das aulas.

De acordo com um levantamento bibliográfico acerca das palavras chave “ensino e aprendizagem”, “língua estrangeira”, “síndrome de Down”, foram encontrados 17.330 artigos, dissertações e teses no Google Acadêmico e 639 artigos, dissertações e teses acerca das palavras chave “afetividade”, “ensino e aprendizagem”, “língua inglesa” e “síndrome de Down” na mesma plataforma entre os anos 2000 e 2023. Todavia, nenhuma tese ou dissertação resultante da combinação das palavras chaves supracitadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no mesmo período. Constatada a baixa incidência de trabalhos recentes sobre o tema dos afetos no ensino e aprendizagem de uma LE para pessoas com SD, urge a necessidade de mais trabalhos para preencher a lacuna existente na grande área da LA.

Nesse contexto, prosseguiremos com as discussões dos fundamentos teóricos que contribuíram para embasar a análise de dados



## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A presente pesquisa foi organizada em torno dos seguintes eixos teóricos que subsidiaram a análise dos dados: 2.1) O uso das TDIC's no contexto de ERE; 2.2) TDIC's para o ensino e aprendizagem de alunos com DI; 2.3) Aspectos inerentes à SD e, por fim, 2.4) Olhares sobre os afetos no ensino/aprendizagem de LE.

Nesse contexto, serão discutidos, inicialmente, os postulados referentes ao primeiro eixo teórico.

### 2.1 O USO DAS TDIC'S NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O termo “tecnologias digitais” é utilizado em referência a todo o arsenal de ferramentas disponibilizadas para mediação pelo uso do computador ou suportes equivalentes, como dispositivos móveis variados, incluindo ferramentas não conectadas (*offline*), como aplicativos que podem ser baixados nos equipamentos, principalmente, aqueles cujo uso se tornou possível a partir do surgimento da rede mundial de compartilhamento de conteúdos e dados, *world wide web*, ou seja, a internet (AFONSO, 2002). Esse conjunto de instrumentos designou-se chamar TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação e, mais recentemente, TDIC's – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, por entender que a inovação refere-se ao fato de serem digitais e não ao seu uso (AFONSO, 2002).

De acordo com Serafim e Souza (2011), nos últimos vinte anos, a educação no mundo e no Brasil vem assimilando tais transformações no âmbito das teorias e práticas associadas à informática na educação formal e informal, tendo as TDIC's, papel central no processo de ensino e aprendizagem. Os autores sustentam que as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação e colaboração tornam-se muito distintas daquelas tradicionalmente fundamentadas na escrita e nos meios impressos (SERAFIM; SOUZA, 2011, p. 21). Nesse cenário, há uma ampliação na disponibilização de textos multimodais, que convocam os usuários aos novos letramentos, ou seja, às novas competências para ler, compreender e produzir enunciados/textos constituídos de diferentes linguagens (texto verbal escrito, imagens estáticas ou em movimento, som, fala), materializados em diferentes gêneros como jogos, vídeos, músicas etc., promovendo oportunidades de aprendizagem interativa e significativa aos usuários (ROJO, [20--]).

No ano de 2020, diante do cenário da pandemia provocada pelo Coronavírus (Sars-Cov-2), os alunos foram obrigados a se isolar socialmente, de maneira repentina, o que pode ter

contribuído para gerar impactos de diversas naturezas na sua aprendizagem. Diante dessa situação, surgiu a necessidade de adaptação das instituições de ensino formais ao ERE, descrito por Moreira; Schlemmer, (2020, p. 8) como uma

[...] modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a proximidade física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais.

Correlato à premissa, que o ERE caracteriza-se pela substituição de aulas presenciais por aulas *on-line* improvisadas, ofertadas por professores que, na maioria das vezes, não apresentam as devidas competências digitais para ministrá-las e geralmente dão depoimentos de que se sentem despreparados para orientar os discentes sobre como utilizar as plataformas digitais e seus recursos. Tal modalidade se difere do Ensino à Distância (EAD) que conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por meio de diferentes mídias em plataformas online (SÁ; NARCISO; NARCISO, 2021).

Não obstante, muitas escolas sofriam com a falta de infraestrutura tecnológica básica, como o acesso à internet já em anos anteriores. Notou-se, conforme revelam dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que as escolas de todos os âmbitos: federal, estadual, municipal e particular possuíam maior índice de acesso à internet para atividades administrativas e menor para o ensino e aprendizagem. Para além disso, a pesquisa revelou que as instituições que mais sofriam com a escassez de internet para ensino e aprendizagem eram as escolas municipais, apresentando um índice de 29,6%, enquanto as federais apresentaram uma média de 83% de acesso à internet para esse fim (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020). Segundo os autores, há uma escassez de bibliotecas e salas de leitura em todas as redes de ensino do país, conforme mostra o excerto.

mais de 40,0% das escolas de Ensino Fundamental, considerando as redes municipal, estadual, federal e privada não possuem biblioteca ou sala de leitura. O laboratório de Ciências está presente em apenas 12,5% dessas instituições. Os melhores índices são encontrados nas escolas da rede federal, sendo a presença da internet em 100,0% para uso administrativo e 80,9% para uso no processo de ensino e aprendizagem. As maiores carências estão nas escolas da rede municipal, de forma que 58,2% das escolas possuem o recurso para fins administrativos e apenas 29,6% para fins pedagógicos (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 332).

Para além do contexto escolar formal, os ambientes informais de aprendizagem podem ser, por exemplo, os domicílios dos alunos. Ainda de acordo com os mesmos autores (2020, p. 331), a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou que

o principal motivo [para a evasão], tanto no meio rural, quanto no urbano é a falta de interesse. Contudo, cerca de 50,0% dos domicílios sem o serviço, não o tinham por ser caro ou por falta de conhecimento de como usá-lo. Além disso, na zona rural em 20,8% o serviço era indisponível, contra apenas 1,0% da zona urbana, o que comprova a falta de investimento na zona rural.

Em relação ao uso das TDIC's para o ensino e aprendizagem de LE, nos ambientes formais e informais, Paiva (2019) elenca várias ferramentas dentre as quais algumas que também foram utilizadas pelo público-alvo na nossa pesquisa a saber: *whatsapp*, *softwares* para reuniões e aulas como *Zoom*, *Google Meet*, jogos na *web*, *youtube* e as redes sociais como *facebook*, *instagram* (PAIVA, 2019). Tais recursos possibilitam o compartilhamento de informações, o trabalho colaborativo e a edição e publicação de vídeos do cotidiano, conforme é ratificado no excerto seguinte:

As tecnologias da informação que vêm se consolidando com os aperfeiçoamentos dos meios de comunicação, em conjunto com a informática, fornecem amplas perspectivas para melhoria das práticas educacionais, disponibilizando novos recursos para atuação do professor e para que o educando possa reelaborar a informação de forma ativa e criativa, expressando um trabalho de reflexão pessoal (MACHADO, 2004, p. 27).

Entre as ferramentas tecnológicas mais utilizadas durante a pandemia está o *Google Meet*, na versão *Education do Google Workspace*. Por isso, o selecionamos para coletar os dados com os participantes na época da pandemia dos nossos próprios domicílios, pois trata-se de uma ferramenta menos complexa, quando comparada a outras da mesma natureza como o *zoom* ou *kumospace*, os quais têm vários recursos que podem contribuir para a aprendizagem de um público variado, inclusive, de alunos com SD, tais como o compartilhamento de tela tanto pelo professor quanto por aqueles. Ademais, essas ferramentas possibilitam a customização dos conteúdos, como o aumento da tela e do áudio e a edição de imagens para que fiquem maiores e mais nítidas. Além de oferecer opções de planos de fundo para que os alunos escolham, conforme o perfil de cada um. Ademais, tal versão possibilita a gravação ilimitada das aulas e a participação de até 200 pessoas na reunião. Apesar desse arsenal de recursos oferecidos pela plataforma, constatamos a dificuldade da professora, das mães, sobretudo, dos alunos com SD em utilizá-los. Estes não conseguiram sequer acessar as salas

virtuais da plataforma, sem o auxílio das mães. Sendo assim, urge que as Secretarias de Ensino, junto às instituições em todo território nacional olhem com sensibilidade para essas questões e ofereçam cursos de capacitação, oficinas práticas de ensino de recursos digitais destinados não somente aos alunos, mas também à comunidade, à família, que é a base de apoio dos alunos em todas as esferas da vida (VOIVODIC, 2008).

A pesquisa de Sá, Narciso e Narciso (2021) ratifica nosso ponto de vista discutido anteriormente, ao revelar a dificuldade que as pessoas têm em acessar os dispositivos tecnológicos mesmo de casa, o que limita o processo de ensino e aprendizagem por meio delas. Consoante a argumentação prévia, disponibilizar internet ou dispositivos móveis para professores e alunos não resolve, mas necessita-se oferecer formação adequada para a utilização desses recursos. Tal fato é corroborado pelos resultados provenientes de uma pesquisa realizada pelas autoras, na qual afirma-se que

dez dos docentes [entrevistados] afirmaram ter tido dificuldades para a utilização de equipamentos tecnológicos e mídias digitais na gravação e/ou edição de videoaulas, ou para as aulas ao vivo, e treze entre os dezesseis disseram não se sentir preparados para dar aulas à distância, tendo em vista sua formação acadêmica. Do total, quinze dos docentes disseram que a interação professor e aluno fica prejudicada no ensino remoto, e ainda afirmaram gastar mais tempo na preparação das aulas e atividades remotas. Dos docentes participantes, apenas cinco afirmaram que o ensino remoto é o mesmo que ensino à distância e nove afirmam que os professores não estão sendo mais reconhecidos pelo seu papel, durante a pandemia. Em relação à aprendizagem dos alunos no ensino remoto em comparação com o ensino presencial, independente das notas, quinze dos professores afirmam que a aprendizagem fica prejudicada. Durante a pandemia, a porcentagem de alunos que não estão conseguindo acompanhar as atividades *on-line*, apresentou uma média de 65% de ausência nas atividades remotas. Quando perguntados sobre o principal fator que tem prejudicado o acompanhamento das atividades *on-line* pelos alunos, nove disseram ser a falta de acesso à internet e aparelhos eletrônicos em casa; um disse ser a falta de espaço apropriado para estudo em casa; três disseram ser pela falta de incentivo e cobrança por parte dos responsáveis e pela falta de motivação e interesse por parte dos alunos (Sá; Narciso; Narciso , 2021. P. 12).

De acordo com outra pesquisa, realizada por Silva e Teixeira (2020), os professores que lecionavam tanto em escola pública, quanto em escola privada não tiveram nenhuma formação para o ensino remoto e aqueles que a tiveram, fizeram cursos por iniciativa própria. Além disso, a pesquisa revelou que somente 40% dos professores têm algum tipo de especialização na área das tecnologias na educação. Na mesma pesquisa, foi feito um levantamento sobre as principais dificuldades que os professores enfrentaram para ministrar aulas no ensino remoto e alguns deles apontaram a dificuldade no manejo de recursos, conforme ilustram as falas dos professores a seguir:

“\_Me falta manuseio das tecnologias digitais.” (Professor A)  
 “\_Tenho dificuldades na edição de vídeo.” (Professor B)  
 “\_Tenho dificuldades em manusear o ambiente virtual.” (Professor C)  
 (SILVA; TEIXEIRA, 2020, p. 70076).

Quanto ao acesso à internet, alguns professores também reiteraram a dificuldade de acesso à internet, conforme excertos que seguem:

“\_A internet e os seus instrumentos não atingem a todos.” (Professor D)  
 “\_Poucos alunos têm acesso às aulas.” (Professor E)  
 “\_Os alunos parecem mais distraídos, ansiosos, fragilizados.” (Professor F) (SILVA; TEIXEIRA, 2020, p. 70076).

Para além das questões de falta de preparo dos professores e acesso limitado dos alunos, a crise sanitária gerou grande transtorno na vida de alunos e professores. Algumas professoras tiveram, por exemplo, que administrar a docência com as funções domésticas concomitantemente. A pesquisa realizada por Jaskiw e Lopes (2020) trouxe relatos de professoras tecendo comentários sobre tal cenário e a descrição de suas vidas durante a pandemia que, na maioria das vezes, resumia-se em cozinhar, deixar a roupa batendo na máquina de lavar, enquanto orientava seus filhos nas tarefas e aulas, ao mesmo tempo, que orientava seus alunos via plataformas digitais, por exemplo. Esse modelo gerou uma sobrecarga física e emocional e o sentimento de desânimo e apatia nas mulheres, professoras e mães, conforme ilustra o excerto:

Aula síncrona. Aula assíncrona. Aula por *whatsapp*. Aula gravada. Aula ao vivo. Aula na plataforma virtual. Prepara o roteiro. Prepara o *Power Point*. Lê a BNCC. Planeja a aula. Olha o código da habilidade, para confirmar se tá certo mesmo. Elabora a atividade, nem longa demais, nem resumida demais. Contextualiza o enunciado. Não pode ser difícil, se não eles não conseguem fazer. Não pode ser fácil, se não eles não serão desafiados. Procura um vídeo adequado para encaixar na aula, nem longo demais nem curto demais. E jogos educativos relacionados ao tema. Ah, uma música também. Salva figurinhas fofinhas pra mandar no grupo dos pais. Prepara o cenário, a caixa surpresa, os fantoches. Grava a aula. Pera, o carro do gás passou na hora, atrapalhou. Grava de novo. Manda áudio explicando a atividade. Mais um, pra não ficar dúvidas. "Manda uma foto bem bonita pra profe, segurando a tarefinha". Registra a aula. Faz o relatório. Faz a ficha de frequência. Baixa o *app* pra montagem das fotos ficar bonitinha. Eita, meu filho tá na aula *on-line*, precisa de ajuda também. "Boa tarde crianças". "Liga a câmera por favor". "Desligue o microfone por favor". "Parem de conversar no *chat* por favor". Confere quem tá na aula. Manda mensagem pra quem faltou. Olha a plataforma, tem atividade pra conferir. Posta um livro, precisa estimular a leitura. Esse não, é simples demais. Esse também não, longo demais. Compra *ring light*. Compra tripé. Compra quadro. Formata o *notebook*. Aumenta a velocidade da internet. "Todo mundo faz silêncio, vou começar minha aula!". Vou botar um pó e um batonzinho pra não ficar com cara de doente. A professora do meu filho manda mensagem pedindo as fotos das atividades dele, que esqueci de mandar. Baixa o *app* do *scanner*. Compartilha tela. A Net caiu. "Prof, a senhora tá bugada". Recebo o recado: 'manda a professora comprar um microfone que parece que ela tá falando dentro de uma lata'. Última aula do dia. Ufa! Vou desligar tudo agora! Não, pera, tem reunião pedagógica. Assista a *live*. Faça o curso de formação *on-line*. Tem que se

capacitar. "Novos desafios, novas possibilidades". Menina, meia noite já! Vou dormir em paz. Sonho que o celular caiu e quebrou. Acordo desesperada. Penso no que tem pra fazer amanhã. Perco o sono. O dia amanheceu. Começa tudo de novo (JASKIW; LOPES, 2020, p. 245).

Já na perspectiva dos alunos, dados de uma pesquisa realizada por Silva; Santos; Paula (2020) revelaram que a maioria dos alunos utilizam *smartphones* para estudar e que a maioria deles não tinha lugar apropriado para os estudos e necessitavam da mediação do(a) professor(a), conforme é possível inferir a partir do excerto a seguir que

65% do alunado utilizam aparelho celular *smartphone*, somente 24% *notebook* e 11% através de computador. Mas, 59% dos alunos afirmaram que não possuíam ambiente adequado para assistir as aulas *on-line* e 41% que possuíam ambiente propício. Ao direcionar questionamentos relacionados à necessidade de um professor para a construção da aprendizagem, 75% dos alunos responderam que não são autodidatas, precisam de um professor para mediar o processo de ensino e aprendizagem, já 25% disseram que são autodidatas, que conseguem aprender sozinhos. Os alunos avaliam que as metodologias utilizadas pelos professores são regulares. Pois, notam que boa parte dos professores não têm domínio dos recursos tecnológicos, mas que se esforçam para acompanhar esse novo momento do cenário educacional (SILVA; SANTOS; PAULA, 2020, p. 8).

De acordo com Fonseca *et al.* (2021), foram analisadas as respostas dos questionários respondidos por estudantes do Ensino Médio e constatou-se que mais da metade deles não estão se adaptando às aulas remotas, conforme mostra o seguinte trecho:

cerca de 64% (49 de 77) dos participantes responderam que não estão se adaptando às aulas remotas, ou que estão, mas com dificuldades. Esses dados se mostram preocupantes, visto que quase 50% dos que responderam essas opções estão no segundo ou terceiro ano do ensino médio. Ou seja, os estudantes que estão prestes a realizar o ENEM não se adaptaram ao ERE, o que representa um déficit na aprendizagem desses estudantes; assim como o aumento na desigualdade de oportunidades para conseguir ingressar no ensino superior. Médici *et al.* (2020) observaram que a maioria dos estudantes de escolas privadas relatam que o ERE não está contribuindo para uma formação adequada na qual possam estar aptos a realizar o ENEM; o estudo evidencia também que esta situação é ainda mais agravante quando comparado com os estudantes de escolas públicas (FONSECA *et al.*, 2021, p. 4).

Tais dados foram corroborados também por relatos de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Manaus, provenientes da pesquisa de Silus *et al.* (2020, p. 53-54). De acordo com o relato deles, nenhum tinha um computador ou celular para fazer as aulas, tinham de pegar emprestado dos pais, porém, estes trabalhavam fora impossibilitando os alunos de assistirem as aulas muitas vezes. Ademais, a maioria deles não tinha um ambiente adequado para estudar. A fala de uma aluna a seguir revela tais situações enfrentadas por ela:

Foi ruim no começo, fui roubada e fazia de tudo para fazer as aulas *on-line*, eu emprestava o celular do meu pai ou da minha irmã ou, às vezes, assistia às aulas pela televisão, mas não era sempre, porque meu pai trabalhava numa borracharia e eu ajudava ele, de vez em quando, mesmo na pandemia (SILUS *et al.*, 2020, p. 53-54).

Apesar dos diversos obstáculos impostos pelo processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia, as pesquisas de Santos (2022), Uen *et al.* (2022) revelaram que alguns professores reconheceram os benefícios do uso das TDIC's no contexto emergencial de ensino. No que se refere à primeira pesquisa, um dos participantes dela revelou que as TDIC's possibilitaram o acesso dos alunos à sociedade, à informação, às aulas, novamente, ainda que com muitas limitações. De acordo com a segunda pesquisa, um dos participantes mencionou os benefícios das aulas remotas, em que os alunos podiam assisti-las com calma e fazer suas anotações, retornar a um determinado ponto da gravação da aula etc.

Por fim, os mesmos autores constataram, ao analisar a categoria “tecnologias e acesso digital” que muitos estudantes acreditaram que, graças às TDIC's, foi possível o retorno às aulas; que elas ajudaram na interação e comunicação entre estudantes e docentes, além de terem facilitado a participação em eventos acadêmicos e científicos que, de outra forma, talvez, não fossem possíveis.

Após a discussão a respeito do uso das TDIC's pelos professores e alunos durante a pandemia, pôde-se constatar diferentes opiniões fundamentadas nas experiências pessoais de cada um. Entretanto, não se pode negar o papel de destaque que essas ferramentas tiveram no processo de ensino e aprendizagem, tanto no contexto formal quanto informal, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências digitais tanto nos professores quanto nos alunos durante a pandemia.

Ademais, a utilização de aparatos tecnológicos, além de tornar as aulas de LE mais atraentes e desafiadoras possibilita o trabalho coletivo e colaborativo no contexto escolar e informal, oportunizando experiências de ensino e aprendizagem relevantes socialmente, gerando o pensamento crítico nos professores e alunos.

Nesse cenário, consideramos pertinente refletir sobre o uso de tais recursos para o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e esse será o foco da próxima seção.

## 2.2 TDIC'S PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Até meados do século XX, pessoas que apresentavam deficiência intelectual (doravante DI) viviam excluídas da sociedade, sem acesso à assistência educacional adequada,

uma vez que eram vistas como incapazes e ineducáveis. Não obstante, no século XXI, a concepção e percepção de deficiência intelectual tem sofrido alterações e, atualmente, defende-se que indivíduos com tais características apenas apresentam habilidades e competências cognitivas e socioafetivas distintas daquelas de pessoas sem deficiência e agem de formas diferentes, em conformidade com suas necessidades específicas e individualidades (CARNEIRO; COSTA, 2017).

Pudemos constatar ocorrência de vários movimentos de inclusão desses indivíduos, principalmente, no âmbito educacional e digital. A inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns de ensino regular ampara-se na Constituição Federal de 1988 que define em seu artigo 205:

a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

O direito já está positivado na norma legal, todavia o estado não cumpre com o seu dever de incluir todos os indivíduos com deficiência no sistema público de ensino, bem como o de prover formas de mantê-lo na escola, fiscalizando o processo. Tal cenário faz com que as famílias que têm indivíduos com deficiência judicializem os direitos destes que já estão legalmente assegurados pelas leis (SKLIAR, 2001). Porém, mesmo judicializando o processo, o que constatamos nas escolas públicas brasileiras é um descaso para com esses alunos que, na maioria das vezes, são somente integrados ao sistema de ensino, todavia, não incluídos de fato, deixados à mercê de toda sorte, uma vez que o número de profissionais especializados é limitado em relação ao número de alunos com deficiência matriculados. Destarte, muitas vezes, esses alunos não recebem o atendimento adequado e, além disso, sofrem com a escassez de recursos pedagógicos que atendam às suas necessidades específicas.

Ratificando as premissas, Moraes (1993) assevera que as ações de inclusão digital adotadas pelo Governo Federal e pelo MEC são ainda incipientes quando comparadas, por exemplo, às de implementação do Proinfo (Programa Nacional de Informática na Educação), cujo principal objetivo era melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem a partir da ampliação dos canais de informação, do desenvolvimento científico e tecnológico e da educação dos alunos para uma cidadania global. No âmbito desse programa, foram implantados laboratórios de informática nas escolas públicas de educação básica, com foco na inclusão digital dos discentes. Não obstante, os cursos de capacitação para professores, gestores e agentes educacionais eram escassos e superficiais, reverberando na concepção limitada de



tecnologia articulada à educação.

De grande relevância é o decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, que determina o direito “ao acesso a dispositivos e tecnologias assistivas adequadas a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível; inclusive as tecnologias da informação e comunicação” (BRASIL, 2009, p. 8). O referido decreto foi aprovado pelo Congresso Nacional que contempla os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sediada em Nova York, em 30 de março de 2007, cujos Estados Parte buscam “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009, p. 1). A Convenção define as pessoas com deficiência como

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p. 1).

Nesse sentido, cabe aos Estados Partes da Convenção realizarem ou promoverem a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilização de emprego de novas tecnologias - incluindo as de informação e comunicação - e de ajuda técnica para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas que sejam adequadas para pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível. Tal acesso inclui espaços e instituições públicas, conforme revela o trecho a seguir:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (BRASIL, 2009, p.5).

O artigo 21 contempla também o acesso à informação e a serviços em lugares privados, conforme é possível depreender a partir do excerto:

Urgir as entidades privadas que oferecem serviços ao público em geral, inclusive por meio da internet, a fornecer informações e serviços em formatos acessíveis, que possam ser usados por pessoas com deficiência (BRASIL, 2009, p. 5).

No âmbito educacional, o artigo 24 abarca os objetivos do sistema educacional

inclusivo, oferecido à população com deficiência pelos Estados Partes, conforme revela o seguinte fragmento:

A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009, p.10).

Tais objetivos englobam a inclusão digital para esse público-alvo que, apesar de constar em lei, não tem sido aplicada na prática e com eficácia nas instituições formais de ensino, tendo em vista que as salas de recursos multifuncionais acabam sendo mais

um espaço formal do que de apoio efetivo à aprendizagem das crianças. As dificuldades desse atendimento perpassam desde a falta de manutenção dos recursos didáticos, da lotação de apenas uma professora, à precarização dos serviços pedagógicos, dos apoios sem qualificação e a superposição de “tarefas” administrativas (DE ALBUQUERQUE, 2021, p. 12).

Ademais, esses espaços vem contribuindo para o isolamento desses indivíduos que são retirados da convivência com os colegas nas salas de aula, sofrendo um impacto negativo nas suas habilidades socioafetivas.

Embora tenha ocorrido a implementação de computadores nas salas de informática, na maioria das instituições de ensino, posterior ao projeto do Proinfo, urge uma reestruturação arquitetônica destas, a fim de que haja internet disponível nas salas de aula, sobretudo, nas salas de informática, para a utilização efetiva dos computadores para fazer pesquisas, jogar jogos educativos, navegar nas redes sociais etc.

Com base no levantamento de pesquisas a respeito da inclusão digital de pessoas com deficiência intelectual (MARQUES, 2012; ROCHA; SILVA; LIMA, 2015; CARNEIRO; COSTA, 2021), percebe-se também a escassez de tecnologias assistivas<sup>4</sup> que possibilitem a efetiva inclusão digital dos alunos com algum tipo de deficiência, conforme revela relato de uma professora da rede estadual de Ensino do Rio Grande do Sul:

O MEC não enviou muitos programas, temos que procurar por aqueles que melhor se adequam às necessidades de nossos alunos (MARQUES, 2012, p. 29).

---

<sup>4</sup> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007a, p. 03).

Em outro estudo realizado por Rocha; Silva; Lima (2015), os autores investigaram o processo digital de pessoas com deficiência em oito escolas da rede municipal de Floriano, no estado do Piauí, na qual foram elaborados dois questionários, um direcionado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e outro a gestores e professores das escolas. Os questionários incluíam perguntas a respeito da existência de laboratórios de informática nas escolas, da presença de profissionais especializados na área de informática para auxiliar professores e alunos no uso dos computadores e para a manutenção destes e da existência de programas ou *softwares* de inclusão digital para os alunos com deficiência nas escolas. Em relação à primeira questão, gestores de seis das oito escolas investigadas alegaram haver laboratórios de informática. Com relação ao segundo questionamento, somente três entre as oito escolas contavam com profissionais especialistas na área de computação e informática para auxiliar professores e alunos. Ademais, nenhum professor das oito escolas mencionou ter conhecimento de programas ou *softwares* para a inclusão digital de pessoas com deficiência, conforme revelou o trecho a seguir:

Todos os professores investigados informaram que não possuem conhecimento a respeito de programas e/ou *softwares* educacionais possíveis de serem usados no trabalho de inclusão e educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Essa realidade se coloca como possibilidade de investimento em formação, dada à necessidade expressa pelas respostas dos professores (SILVA; ROCHA; LIMA, 2015, p. 194).

Dentre as questões dirigidas à SEMED, uma delas visava verificar a existência de projetos de inclusão digital para alunos com necessidades educacionais especiais, em que os pesquisadores foram informados de que pelo menos uma das escolas dispunha do projeto UCA (um computador por aluno). Os dados obtidos revelaram que o projeto atende a alunos com necessidades específicas, porém, não é exclusivo para eles e há professores que acompanham esses alunos.

Em um artigo publicado, professores da Secretaria da Educação Especial de Brasília demonstraram, por meio de um levantamento de pesquisas e intervenções na área de informática na Educação Especial, a utilização de sistemas de computação, cuja linguagem e mecanismos são voltados para pessoas com necessidades específicas, porém, poucos são utilizados para fins pedagógicos, conforme revela o excerto a seguir:

[...] em um levantamento sobre trabalhos de pesquisas e intervenções na área de informática na educação especial, observamos relatos descrevendo o uso de sistemas

computacionais desenvolvidos para indivíduos com alguma necessidade especial, como também a utilização de ambientes abertos, como a linguagem de programação. Logo, sistemas de autoria e mais recentemente a internet. Porém, geralmente focados em aplicações diagnósticas limitadas a ambientes de laboratório ou a grupos pequenos de controle. Estas pesquisas enfatizam muito o aspecto reabilitacional e cognitivo das crianças, o que pode ser interessante nos campos da comunicação, do diagnóstico e de avaliação em um ambiente de laboratório. Todavia, são muito pobres em um ambiente escolar, onde se pretende que o aluno descubra e desenvolva as suas competências e habilidades, tendo uma aprendizagem cognitiva, procedimental e atitudinal ([...], 2005, p. 49).

Apesar da falta de conhecimento de programas e *softwares* para a inclusão desse público alvo pelos professores, os pesquisadores Silva; Rocha; Lima (2015) observaram que todos os professores das oito escolas investigadas mostraram-se receptivos à utilização de programas e ou *softwares* com os alunos com necessidades específicas, bem como a programas de capacitação para a utilização dessas tecnologias. Ademais, os professores da Rede Estadual de Brasília ([...], 2005, p.20) revelaram que

com o uso das TIC's, as pessoas com deficiência superaram ou minimizaram as barreiras com o mundo sem que suas dificuldades fossem evidenciadas. O uso da tecnologia foi articulado ao cotidiano da sala de aula e da vida dessas pessoas, propiciando a construção do seu conhecimento, a busca por informações e a vivência em contextos sociais até então muito desconhecidos para este público. O trabalho desenvolvido, além de permitir a inclusão em ambientes escolares e sociais, possibilitou às pessoas com deficiência construir algo palpável, significativo dentro do projeto em desenvolvimento, ampliando as atividades para as dimensões afetivas e valorativas. Assim, o profissional envolvido articulou o uso desta ferramenta e todos os benefícios que ela traz para a educação especial, modificando a sua prática pedagógica.

Nesse contexto, as vantagens que as TDIC's apresentam para a aprendizagem das pessoas em geral, incluindo aquelas com algum tipo de deficiência, são notáveis, tendo em vista que oportunizam formas de aprender mais atraentes e significativas para esse público-alvo específico, considerando que elas fazem parte do cotidiano deles. Sua linguagem multimodal, fruto do sincretismo de diferentes linguagens (verbal escrita, imagética, sonora) pode contribuir para o desenvolvimento das funções cognitivas, sobretudo, no que se refere à atenção, à capacidade de sintetização e elaboração de informações e memória auditiva de curto prazo. Ademais, as TDIC's podem contribuir para mobilizar afetos favoráveis à aprendizagem desses indivíduos ao facilitar a interação com outras pessoas, dirimindo o sentimento de exclusão, e podem tornar a aprendizagem mais leve e divertida, possibilitando a customização dos conteúdos, conforme os interesses e as necessidades específicas de cada aprendiz (CANDIDO; CARNEIRO, 2019).

Exemplo de tecnologias digitais assistivas são alguns aplicativos e *softwares* de

aprendizagem de línguas, por exemplo, *LetMe Talk*<sup>5</sup>, *Sound Touch Lite*<sup>6</sup>, *Participar II*<sup>7</sup>, entre outros, os quais apresentam recursos que possibilitam adaptações para entender as necessidades específicas dos aprendizes, tais como: a) teclado com letras maiores que o habitual, em diferentes configurações sendo elas: maiúsculas, minúsculas, cursivas ou em bastão, para ajudar os usuários, uma vez que 50% dos indivíduos com SD apresentam problemas na visão e não conseguem visualizar letras pequenas (BÄÜML, 2007); b) galeria extensa de imagens, que geralmente são associadas à linguagem verbal, auxiliando na fixação do conteúdo na memória de curto e, a posteriori, de longo prazo; c) otimização dos espaços na tela, sem poluição visual, para evitar distração do aprendiz com elementos desnecessários, uma vez que devido às alterações neurais ocasionadas pela síndrome, este geralmente apresenta *déficit* de atenção e concentração; d) jogos para favorecer a absorção do conteúdo de forma lúdica e estimular a memória e a coordenação motora dos aprendizes; e) sintetizador de voz, o que contribui para o aprimoramento fonológico de palavras, contribuindo para fortalecer a memória de curto e de longo prazo; f) claras orientações aos usuários ao longo das atividades do aplicativo (JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017).

Hodiernamente, dentre as TDIC's de maior uso por pessoas com ou sem deficiência, estão as redes sociais que podem ser utilizadas em atividades do dia-a-dia ou em ambientes de ensino. Defendemos que elas podem, também, contribuir para o processo de alfabetização de pessoas com DI, como a SD, bem como em seu processo de inclusão digital e social. A influência desse meio de comunicação tem contribuído para processos de emancipação dos estudantes, pois “a comunicação nos ajuda a criar balizas (pontos de referência para perceber, julgar, agir) e a nos tornar visíveis para os outros, o que nos possibilita encontrar o nosso espaço pessoal, profissional e emocional diante dos demais” sem que as defasagens ou deficiência se evidenciem (MORAN, 2007, p. 40).

Concordamos com a premissa de que as redes sociais possibilitam a seleção de

---

<sup>5</sup> *LetMeTalk* é um aplicativo grátis de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para Android, permite alinhar imagens de forma que o seu conjunto consista em frases com significado. O alinhamento de imagens é conhecido como ISPC (Intercâmbio de Símbolos Pictográficos para a Comunicação, PECS) ou CAA (Comunicação Alternativa e Aumentativa, AAC). Ele é configurado para vários idiomas. O *link* do aplicativo: <https://apps.apple.com/br/app/letmetalk-aplica%C3%A7%C3%A3o-gr%C3%A1tis-cao/id919990138>.

<sup>6</sup> *Sound Touch Lite* é um aplicativo grátis de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para Android, que contém *flashcards* de animais e instrumentos musicais e contém um sintetizador de voz para reproduzir as palavras. Ele é configurado para reproduzi-las em vários idiomas, entre eles o inglês. O *link* do aplicativo: <https://apps.apple.com/br/app/sound-touch-lite-flash-cards/id363705863>.

<sup>7</sup> O *software* educacional, “Participar 2”, é uma ferramenta pedagógica para computadores de apoio aos docentes atuantes no processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual. *Link do software*: <http://www.projetoparticipar.unb.br/download-participar-2>.

conteúdos pelos próprios alunos com deficiência, contribuindo para desenvolver sua autonomia, de modo que eles podem se sentir capazes de gerenciar suas próprias escolhas, impactando diretamente a autoestima deles. Todavia, nem todos os alunos com deficiência possuem acesso às redes sociais, pois a maioria deles não detêm dispositivos digitais como computadores ou celulares e por isso necessitam quase que totalmente da ajuda dos professores para manuseá-los, os quais são responsáveis pela seleção de conteúdos que façam sentido para os alunos e para tornar a aprendizagem deles mais atraente e prazerosa.

Nesse cenário dicotômico, pudemos vivenciar e perceber, então, alguns aspectos positivos do ERE tanto para os professores quanto para os alunos, especificamente, aqueles detentores de alguma DI. A primeira vantagem para ambos foi o aprimoramento do letramento digital, em gradações de níveis diversos; outro aspecto que influenciou positivamente o ensino foi a economia de tempo e de deslocamento do professor, que pôde dar suas aulas de casa. No tocante à aprendizagem dos alunos com DI foi benéfico para eles a proximidade maior com a família, cujo apoio foi fulcral para o desenvolvimento de suas competências emocionais, digitais e linguísticas. Por outro lado, pudemos perceber que o ensino remoto trouxe algumas desvantagens tanto para o ensino do professor quanto para a aprendizagem do público alvo de alunos com SD. Os primeiros sofreram para dar aulas em meio ao caos do ambiente doméstico e os segundos devido à falta de acesso à infraestrutura básica para o acompanhamento satisfatório das aulas em domicílio, tais como um espaço próprio e separado para estudar, computador com tela apropriada para minimizar os problemas de visão.

Entre outros fatores que dificultaram o processo de ensino-aprendizagem para pessoas com DI, tais como a SD, encontra-se a privação da socialização com o professor e os outros colegas, o que pode ter impactado negativamente a autoestima dos alunos. Ademais, o processo de mediação ficou prejudicado, haja vista que o professor não estava fisicamente presente, cujos gestos, expressões faciais e toque físico contribuem para uma mediação mais eficaz, quando comparada à mediação realizada por meio de um computador ou celular (PURBUDAK; YILMAZ, CAKIR, 2022).

Posto isso, pôde-se constatar a ambivalência dos impactos causados pelo uso das TDIC's para a aprendizagem da LI por alunos com deficiência, como a SD. Nesse contexto, é de grande importância que o professor desempenhe um papel de facilitador nos processos de ensino-aprendizagem, fazendo a mediação entre o conteúdo e os alunos de maneira cuidadosa. Isso corrobora a ideia de que “a tecnologia, as ferramentas por si só não são instrumentos que transformam a melhoria da aprendizagem dos sujeitos com SD, porém, tendo um professor que atua na mediação, tendo uma boa proposta de intervenção, ela poderá contribuir para o

desenvolvimento cognitivo dos alunos” (CANDIDO; CARNEIRO, 2019, p. 387).

A seguir, na próxima seção, serão discutidas as características e formas da SD, bem como seus aspectos afetivos e cognitivos.

### 2.3 ASPECTOS INERENTES À SÍNDROME DE DOWN

Em meados do século XIX, antes de ser cunhado o termo Síndrome de Down, indivíduos com características dessa condição eram chamados, de “idiotas”, “imbecis”, “mongoloides”, conforme descreve o médico inglês, John Langdon Down, no texto intitulado “*Observations on an ethnic classification of idiots*”<sup>8</sup>, em 1866, no *London Hospital Reports* (Relatórios do Hospital de Londres). O trabalho do estudioso apresentava uma sistematização das características fisiológicas e psicológicas da SD, com suas características e a considerava como uma condição clínica específica (PIETRICOSKI; JUSTINA, 2020). Nesse trabalho, o médico pesquisador mencionou que alguns indivíduos, os quais ele observava no seu local de trabalho, apresentavam lesões mentais congênitas e ele, então, se perguntava como ele poderia organizar, de maneira satisfatória, as diferentes classes dessas má-formações, que ele observava (DOWN, 1866). Além disso, Down descreveu que muitos doentes psiquiátricos, denominados de “idiotas” e “mongóis” eram

representantes da família caucasiana, vários indivíduos da variedade etíope apresentando olhos proeminentes, lábios inchados, queixo recuado, cabelo lanoso mas nem sempre preto, considerando esses indivíduos como ‘espécimes de negros brancos, embora descendentes de europeus. As bochechas são arredondadas e lateralmente estendidas. Os olhos são localizados obliquamente, e o canto interno mais distante normalmente que é um do outro. A fenda palpebral é muito estreita. A testa é enrugada. Os lábios são grandes e espessos, com fissuras transversais. A língua é longa, grossa e é muito mais áspera e o nariz é pequeno. (DOWN, 1866, p. 2).

Foi somente no ano de 1958, que aquela condição foi reconhecida como uma síndrome genética pelo doutor Jerome Lejeune e foi cunhada como síndrome de Down, em homenagem ao médico John Langdon Down, que a descobriu. Segundo Lejeune, as crianças com SD possuíam um cromossomo extra no par cromossômico 21, ou seja, elas tinham 47 cromossomos, ao invés de 46, considerado o padrão, surgindo, a partir daí, o termo “trissomia 21” (doravante T21), que foi vista como uma manifestação clínica (CARVALHO, 2012).

Devido ao tom preconceituoso das terminologias utilizadas por Down (1866), que

---

<sup>8</sup> Tradução nossa: Observações sobre uma classificação étnica de idiotas.

acabaram soando ofensivas para os pais das crianças com SD, foi proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a substituição dos termos mongolismo, mongoloide, mongol por “Síndrome de Down”, embora esses termos ainda continuassem sendo utilizados por algumas pessoas em linguagens cotidianas (PIETRICOSKI; JUSTINA, 2020). Também foi considerado importante introduzir o termo “Trissomia do 21”, considerando que, a partir de meados de 1950, já era conhecido que a causa genética da síndrome estava relacionada ao cromossomo 21. Tal fenômeno era responsável pela alteração do desenvolvimento motor, físico e intelectual do indivíduo e consistia em uma das causas mais frequentes da DI, representando 18% de todos os casos de condição intelectual prejudicada, visto nos centros e instalações educacionais no Brasil (GORLA *et al.*, 2011). Essa condição confere uma identidade marcante e um fenótipo aparentemente bem parecido em detrimento de suas singularidades (FOWLER, 1990; CHAPMAN; SCHWARTZ; BIRD, 1991; CHAPMAN; HESKETH, 2000). Segundo Ghirello-Pires (2011, p. 124),

podemos notar que, para a visão de base organicista, o que acontece fora do usual, de uma medida ideal para todos, ou daquilo que é comum a todos ou à média, ou ainda em tempos diferentes na execução das tarefas, torna-se patológico. Não estamos querendo dizer com isso que não existam dificuldades, mas, sim, que a forma de lidar com elas segue um padrão definido, centrado na doença, no estado patológico, nas diferenças, e não no indivíduo ou nas suas possibilidades.

Com base nos argumentos da autora com relação à condição genética dos indivíduos com SD, o indivíduo com SD não apresenta um desenvolvimento “anormal”, todavia, diferente do desenvolvimento considerado “padrão”, os indivíduos com ou sem SD necessitam da mediação de alguém mais experiente, que se dá por meio das interações sociais. Para compreender melhor as características da linguagem de pessoas com SD, é importante refletir sobre ela.

Portanto, no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e linguístico dessas pessoas, Buckley e Bird (1994) afirmam haver um atraso no desenvolvimento da linguagem, dificuldades em reconhecer regras gramaticais e sintáticas da língua e também dificuldades na produção da fala com um desparelhamento entre a velocidade com que se compreende e o ato de falar propriamente dito. Tais dificuldades de linguagem podem comprometer outras habilidades cognitivas.

No que se refere à memória de curto prazo, os autores alegam haver um atraso, o que afeta a linguagem oral, que geralmente é também mais lenta quando comparada à linguagem não verbal. Consequentemente, a memória visual é mais forte do que a memória verbal e devido



a isso, a aprendizagem das pessoas com SD se beneficiará de recursos de ensino que utilizam o visual para trabalhar às informações (BUCKLEY; BIRD, 1994).

Ademais, é importante considerar que pessoas com SD apresentam progresso lingüístico da fase infantil à fase adulta, cujos enunciados atingem maior extensão e complexidade até cerca de 30 anos de idade, com pico máximo de produtividade entre 16 e 20 anos (BARRIO, 1992; CHAPMAN; BIRD; SCHWARTZ, 1990). Não obstante, os enunciados são simples, com relação às estruturas gramaticais utilizadas, sendo omitido geralmente o verbo principal. Todavia, esses indivíduos são capazes de conversar respeitando os seus turnos de fala e as regras habituais das conversas cotidianas (BARRIO, 1992). A fim de entender melhor os mecanismos da linguagem desses indivíduos, serão descritas as competências fonológica, lexical e sintática inerentes a ela.

Em relação à competência fonológica de indivíduos com SD, notou-se que ela pode ser prejudicada devido à perda auditiva. Pesquisadores observaram que crianças com síndrome de Down, geralmente, sofrem de perda auditiva leve a moderada. Down (1980) realizou uma pesquisa com crianças com SD e constatou que 78% delas apresentaram perda auditiva em uma ou em ambas as orelhas de 15 dB. Das crianças com perda auditiva, 65% apresentaram perda significativa em ambas as orelhas; 54% evidenciaram perda condutiva; 16% apresentaram perda neurossensorial em uma ou ambas as orelhas e 8% apresentaram perdas mistas. Segundo o autor, a perda auditiva na faixa de leve a moderada pouco impactava na aquisição da linguagem; no entanto, outras pesquisas sobre otite média em lactentes têm mostrado que perdas dessa magnitude podem impactar negativamente o desenvolvimento da fala e da linguagem (DOWN, 1980 *apud* ODY, SCHWARTZ; CASCALHO; RUBEN, 1999; ROBERTS, 1997).

Ademais, notou-se que indivíduos com SD possuem estrutura esquelética e sistema muscular diferentes de indivíduos sem a síndrome (MILLER; LEDDY, 1998). No que se refere ao sistema fonador, a estrutura esquelética é caracterizada pelo crescimento ósseo insuficiente, uma cavidade oral menor e uma língua protuberante que geralmente projeta-se para fora da boca. Os músculos da região facial são ausentes ou mais fracos. A diferença com relação ao formato e tamanho da língua influenciam na produção de consoantes linguais, afetando a produção de consoantes labiais (/b/, /p/, /m/, /f/, /v/) vogais arredondadas (/o/, /u/), tendo em vista que a hipotonicidade geral pode afetar os movimentos de lábios e da língua envolvidos em todos os aspectos da produção da fala. Portanto, é possível que qualquer um desses fatores influencie os movimentos motores associados à fala e impacte negativamente as habilidades articulatórias e fonatórias de crianças a adultos com SD, se eles não receberam a intervenção necessária durante a infância.

Além disso, o aumento do volume da língua causa dificuldades na produção das consoantes líquidas (/l/, /r/), oclusivas (/k/, /g/, /t/, /d/), fricativas (/s/, /x/) etc. (BACSFALVI; BERNHARDT; GICK, 2007; STOEL-GAMMON, 2001). Para além disso, as extremidades do enunciado ou os encontros consonantais desencadeiam a omissão consonantal. Estudos anteriores defendem inconsistências quanto às limitações fonológicas e os fonemas, a produção, omissão e substituição, quando não se utiliza a forma esperada/direcionada<sup>9</sup> (DODD 1976; KUMIN 2006).

Segundo Kumin (2006), as crianças aprendem a falar os sons da língua que estão habituadas a escutar, por isso, alguns pontos articulatórios de uma LE são mais difíceis de serem assimilados e produzidos por pessoas, sobretudo, com necessidades específicas como a SD. Partindo desse pressuposto, ressaltamos a necessidade de o professor mobilizar o afeto da empatia em relação aos alunos com SD, uma vez que eles podem apresentar maior dificuldade do que uma pessoa sem deficiência intelectual.

Em relação à competência lexical, crianças com a T21 podem apresentar comprometimento na função simbólica, acarretando atrasos na aquisição de vocabulário, tendo em vista que essa função que consiste em compreender e atribuir significado a alguma coisa é essencial para a formação do signo linguístico. Sendo assim, para representar um objeto ou outra informação qualquer, a criança precisa relacionar um símbolo mental a algum objeto concreto, adquirindo, dessa forma, as palavras (CICILIATO, ZILOTTI; MANDRÁ, 2010).

O processamento da expressão da fala engloba três níveis de representação: o nível conceitual ou semântico, relacionado ao conhecimento das palavras de forma não-verbal; o nível lexical, relacionado ao conhecimento das palavras e de suas estruturas gramaticais; e o nível fonológico, em que são ativados os fonemas das palavras, por meio de sua codificação acústica (ORTIZ-PREUSS, 2011). Comumente, crianças com T21 apresentam déficit em todos esses níveis, sobretudo, na memória verbal de curta duração, ocasionando a dificuldade que elas têm em processar e reter o vocabulário (RONDAL; COMBLAIN, 2002).

Em detrimento disso, Chapman e Hesketh (2000) alegam que a compreensão e a produção lexical continuam durante toda a adolescência e início da idade adulta, com crescente

---

<sup>9</sup> No original: Physiological restrictions, such as differences with their oral cavity and phonological limitations associated with DS are reported to affect the production of a several phonemes (DODD, 1976; KUMIN, 2006; STOEL-GAMMON 2001). For instance, hypotonia of facial muscles and limitations in lip movement may affect the production of labials (/b/, /p/, /m/) and round vowels (/o/, /u/). Increased tongue volume causes difficulties in the production of lingual consonants; liquids (/l/, /r/), stops (/k/, /g/, /t/, /d/), fricatives (/s/, /x/) etc. (BACSFALVI 2008, STOEL-GAMMON 2001). Additionally, word or utterance edges or consonant clusters trigger consonant omission. Previous studies argue for inconsistencies concerning the phonological limitations and phoneme production, omission and substitution when not using the expected/targeted form (DODD 1976; KUMIN 2006).

divergência entre compreensão e produção, no que se refere ao vocabulário e sintaxe. Os autores enfatizam que a compreensão do léxico é uma força linguística das pessoas com SD e que promover sua produção em diferentes contextos de uso real quando adolescentes e adultos pode contribuir para o aumento do repertório do léxico receptivo.

Nesse cenário, a terapia fonoaudiológica é fundamental desde a infância e, na fase adulta, visando o desenvolvimento da competência lexical. Isso irá auxiliar, ainda, a memória de trabalho, a partir da realização de tarefas linguísticas, da memorização de palavras e de exercícios de repetição apoiados em recursos visuais, procedimentos que irão contribuir para a melhoria da retenção do vocabulário e, conseqüentemente, de outras competências linguísticas (CHAPMAN; HESKETH, 2000).

Por outro lado, a competência sintática, refere-se, de forma geral, à dificuldade no eixo da combinação de palavras. Observa-se a ocorrência do que se convencionou chamar de “estilo telegráfico” no que se refere à competência sintática de pessoas com SD. De acordo com a etimologia grega da palavra, “tele” significa “longe” e “grápho”, “letra”. Sendo assim, o termo “telegráfico” compreende levar a escrita para longe, equivalente à telegrafia. A palavra se caracteriza como uma forma de comunicação marcada pela eliminação de certas partículas (verbos, conjunção, preposição, artigos), que não precindem ao entendimento da mensagem veiculada (RIBEIRO; GHIRELLO-PIRES; SILVA, 2020).

Sendo assim, o estilo telegráfico, segundo Jakobson (1970), consiste em perturbações no funcionamento da linguagem, que envolve a ruptura na ordem das palavras ou entre as conexões de coordenação e subordinação e a ausência de artigos, preposições, conjunções característica desse estilo.

Nesse contexto, a linguagem possui dois eixos: o paradigmático e o sintagmático. Perturbações nesse último implica na dificuldade em combinar palavras em unidades mais complexas, denominadas sintagmas ou pode encontrar dificuldades para selecionar mais palavras.

Quanto ao eixo paradigmático, busca-se compreender os elementos do código; isso implica dizer que é preciso conhecer os diferentes significados, para poder selecionar as palavras para usá-las nas construções faladas e escritas. “A falta de compreensão das diferenças entre os elementos do código acarretará a impossibilidade da seleção” (RIBEIRO; GUIRELLO-PIRES; SILVA, 2020, p. 76).

Vygotsky (1933) reconheceu o estilo telegráfico na escrita de jovens crianças. Segundo o autor, essa produção ocorre, porque elas apoiam a produção escrita na fala interna que, geralmente, é concisa. Para ele, a fala interna se diferencia estruturalmente da fala oral, pois

quando a criança fala consigo mesma, não usa todos os recursos de que necessitaria para falar com outra pessoa. Sendo assim, ela se apresenta de forma resumida, posto que na fase inicial da escrita geralmente ocorre uma evolução da fala interna, resumida ao máximo, para a sua expressão de fato, que deve ser constituída de todos os elementos necessários para a sua compreensão e esse processo geralmente é lento e gradual.

Em síntese, a literatura sobre a compreensão sintática parece mostrar de forma mais consistente, que indivíduos com SD, normalmente, têm uma compreensão inferior à esperada da sintaxe em relação às suas habilidades cognitivas não verbais (ABBEDUTO *et al.*, 2003; CHAPMAN; SCHWARTZ; BIRD, 1991; LAWS; BISHOP, 2003). Semelhantemente, geralmente, ocorre um déficit da sintaxe produtiva em jovens com SD e um retardo quanto às combinações curtas de palavras em crianças pequenas e adolescentes com SD, em relação às pessoas com o desenvolvimento neurológico típico (IVERSON; LONGOBARDI; CASELLI, 2003). A tendência dessas pessoas é focar, assim, nas palavras principais do discurso, omitindo algumas delas que para eles não têm sentido, como pronomes, artigos, preposições. Se a seleção e combinação de elementos verbais na língua materna consiste em um desafio para os indivíduos com SD, essa competência na língua estrangeira constitui desafio ainda maior para eles.

Não obstante, estudos têm demonstrado que a gramática e sintaxe expressiva em pessoas com SD continuam a se desenvolver ao longo da vida e não estagnam nos primeiros anos da fase adulta (THORDARDOTTIR; CHAPMAN; WAGNER, 2002; ANDREOU; KATSAROU, 2013). Ademais, o quantitativo de frases envolvendo sintaxe complexa varia de acordo com o contexto pessoal de vivência de cada indivíduo com SD e com a quantidade de estímulo que recebem ao longo da vida (LAWS; GUNN, 2004; RIBEIRO; GHIRELLO-PIRES; SILVA, 2020).

Nesse contexto, o nível escolar tanto das mães quanto dos alunos participantes no presente trabalho pode justificar a facilidade de alguns e a dificuldade de outros com relação à aprendizagem da LI. Em outras palavras, entendemos que quanto mais oportunidade que os alunos com SD tiverem durante a vida, que envolve um maior número de profissionais dedicados ao desenvolvimento acadêmico e socioemocional desses indivíduos com SD, provavelmente, menor será a dificuldade em compreender e produzir na LI.

Por fim, a competência pragmática envolve três dimensões de comunicação que compreendem o uso da linguagem: a) suas funções, tais como cumprimento, informação, promessa, pedido; b) o registro da linguagem, formal ou informal e c) a compreensão das regras para as conversas e narrativas que englobam os turnos de conversação, os gestos, a interrupção

e o reparo de um tópico da conversa com um interlocutor. Assim, a pragmática é constituída por um conjunto de regras referentes ao uso da linguagem em um contexto comunicativo (OWENS, 2012).

Com relação a essas dimensões, o estudo realizado por Soares; Pereira; Soares (2009) enfatiza a importância de se observar as individualidades e habilidades específicas dos sujeitos com SD, considerando que eles normalmente utilizam recorrentemente gestos para amparar a linguagem verbal, que se apresenta fragmentada e algumas vezes ininteligível. Além disso, é evidente a dificuldade daqueles em iniciar uma conversa e respeitar os turnos de fala, além de entender o comportamento, intenções e sentimentos do outro (WISHART, 2007). Devido a isso, tendem a incluir comentários desconexos, que podem causar mal-entendido entre orador e ouvinte, culminando, muitas vezes, na interrupção da comunicação.

Alguns estudos revelaram, ainda, que indivíduos com SD apresentam menos dificuldade em reconhecer o tipo de linguagem utilizada em diferentes contextos do que propriamente em usá-la na sua forma e conteúdo (SOARES; PEREIRA; SAMPAIO, 2009; WISHART, 2007). Tal premissa é ratificada por um estudo realizado por Porto-Cunha e Limongi (2010), que observaram a ocorrência de déficit na construção sintática na modalidade verbal oral e inteligibilidade de fala, que foram compensados pelo uso de vocalizações e gestos. Todavia, a ininteligibilidade da fala, segundo Porto-Cunha; Limongi (2010, p. 252),

não limita as tentativas comunicativas e a linguagem interativa social é um dos pontos fortes da comunicação dessas crianças, que apresentam alto índice no uso de atos comunicativos intencionais e predomínio na produção de atos comunicativos com função comentário e agradecimento. A oportunidade de experiência de vida é um fator que influencia as habilidades pragmáticas da linguagem dessas crianças.

Assim, conforme mencionado, indivíduos com SD podem ter dificuldade em respeitar o seu turno e de manter uma conversa com o seu interlocutor, uma vez que geralmente não têm consciência metalinguística das regras de ordenação de palavras e de sentido no que se quer dizer. Segundo Jakobson (2010, p. 46),

[...] falar implica a seleção de certas entidades linguísticas e sua combinação em entidades linguísticas de mais alto grau de complexidade. Isto se evidencia imediatamente ao nível lexical, quem fala seleciona palavras e as combina em frases de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza as frases; por sua vez, são combinadas em enunciados [...].

Nesse contexto, indivíduos com SD funcionam melhor no eixo da seleção do que no eixo da combinação e isso interfere mais na produção do que na compreensão, sendo assim, o

falante, na maioria das vezes, entende sem conseguir produzir, ficando impossibilitado de exprimir-se oralmente ou por escrito.

Estudos (MARTIN *et al.* 2009; PINHEIRO; BIAR; MOUSINHO, 2022) sobre o desenvolvimento pragmático de adolescentes e adultos com SD revelaram que as habilidades pragmáticas supracitadas evoluem com o passar dos anos. Sendo assim, à medida que a idade aumenta, o número de respostas confusas e ininteligíveis para as indagações diminui.

Nesse cenário, o papel da família é crucial para o desenvolvimento do indivíduo com SD, desde a sua tenra idade. À título de exemplo, quando uma criança aborda um tema e começa a desenvolvê-lo, cabe aos pais, incentivá-la regularmente, fazendo perguntas sobre ele, porém, não tão complexas a ponto de fazer com que a criança desista do diálogo (SOARES; PEREIRA; SAMPAIO, 2009). Aliado a isso, a valorização e a integração dos pais e dos cuidadores durante o processo terapêutico pode fomentar o trabalho realizado em terapia, criando maiores possibilidades de a criança se desenvolver.

Ainda no que se refere à competência pragmática em adolescentes e adultos com SD, ambos são semelhantes, não apresentando diferenças significativas com relação à produção de atos de fala e às habilidades morfossintáticas utilizadas durante a interação. Com base em estudos de Rosenberg e Abbeduto (1993), Rondal e Lambert (1983) e Rondal e Comblain (2002), do ponto de vista semântico, pragmático e de comunicação, adultos com SD “apresentaram níveis linguísticos adequados às exigências cognitivas e sociais mínimas” (RONDAL; COMBLAIN, 1996, p. 198).

Indivíduos na fase adulta com SD produzem geralmente enunciados limitados no tocante à morfologia gramatical. A compreensão puramente linguística é também limitada, o que faz depender de indicações lexicais, informativas e situacionais. Segundo Rondal e Comblain (1996, p. 198),

apesar de essas deficiências drásticas, estruturas semânticas e os conteúdos das expressões produzidas serem organizados corretamente, a produção verbal é informativa, relevante e, em geral, adequada ao contexto social e às tentativas de comunicação dos interlocutores. Especialmente os atos da linguagem e funções de conversação são acessíveis a adultos com SD, mesmo com meios léxicos e gramática reduzida.

Em síntese, estudos mais recentes como de Lázaro; Garayzábal; Moraleda (2013); Pelatti (2015) contradizem estudos anteriores como de Lennenberg (1967) e Fowler (1990), ao argumentarem que a aprendizagem da linguagem em pessoas com SD evolui de maneira contínua, desde a infância, passando pela adolescência, até atingir a fase adulta, desde que seja

apoiado por um programa de intervenção adequado.

Pautando-nos nas reflexões teóricas acerca do funcionamento socioafetivo e cognitivo dos alunos SD, concluímos que como todo indivíduo com desenvolvimento cognitivo típico, um indivíduo com SD é um ser único, dotado de uma personalidade singular, que resulta de suas experiências e do meio no qual se formou e vive. Sendo assim, não se pode tomar as premissas como verdades absolutas, de modo que cada indivíduo com SD pode apresentar maior ou menor desenvolvimento de suas habilidades cognitivas a depender das formas de intervenção supracitadas e do tanto de estímulo que continuam recebendo durante toda sua vida.

Na próxima seção, apresentaremos alguns princípios da teoria Histórico-Cultural que poderá contribuir para desconstruir estereótipos criados a respeito da linguagem e cognição de indivíduos com SD. Ademais, essa teoria lança sobre eles, um olhar humanizador, valorizando suas individualidades e potencialidades.

### **2.3.1 Perspectiva socio-histórico-cultural na construção da linguagem do indivíduo com SD**

O homem em seu estado primário é um ser essencialmente biológico, pois possui um corpo com suas funções orgânicas. Ele passa pelo processo de humanização, quando se apropria das funções superiores, resultante do processo de interação entre ele com o seu par mediado pela linguagem. Tal relação é permeada por signos providos de significados sociais e culturais que influenciam a formação do indivíduo como cidadão. Em suma, o ser humano é produto da cultura que o permeia. A esse respeito Leontiev (1978, p. 265) afirma que

[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Dessa premissa, depreende-se que o homem e sua linguagem são sociais. Todavia, alguns estudos, como aqueles apresentados nas seções anteriores deste trabalho, focam nas condições genéticas e nas dificuldades de natureza orgânica.

De acordo com Ghirello-Pires e Barroco (2017), as questões neurológicas mencionadas e descritas anteriormente contribuem para atrasos nos processos cognitivos que impactam negativamente a aprendizagem. Assim, os aspectos neurológicos e neurofisiológicos são importantes e devem ser considerados. No entanto, o maior agravante para o funcionamento da linguagem de pessoas com deficiência intelectual consiste na defasagem pedagógica e na falta de estímulo precoce (VYGOTSKY, 1997).

Consideramos que a primeira pode ser exemplificada pelo ínfimo contato dos estudantes

com deficiência com outros indivíduos neurotípicos em ambientes com escassez de recursos e de infraestrutura necessária para atender às necessidades específicas deles. Para além disso, a escassez de tempo dos pais, a descrença nas potencialidades dos filhos com deficiência e a falta de afeto e diálogo com eles só faz agravar o atraso nas funções psíquicas e linguísticas.

Nesse contexto, Vygotsky (1896-1934), psicólogo humanista russo, reconduz o homem para o centro de sua teoria, crendo nele, nas suas potencialidades e em sua capacidade de mudar a história. O teórico dedicou-se, também, aos estudos da pedagogia, tocando em pontos nevrálgicos dela, o que culminou na criação de uma de suas teorias mais famosas denominada Defectologia. Dentro desse arcabouço teórico, o ponto de partida para o estudo da deficiência, não se situa nas limitações do ser humano, mas em suas potencialidades. O autor percebe o desenvolvimento do indivíduo como revolucionário e não evolutivo, posto que engloba evoluções, crises, revoluções e transformações, o que o torna um ser histórico-cultural.

Ainda segundo o autor (VYGOTSKY, 1997<sup>10</sup>), são as dificuldades postas pelo meio que circunscrevem o homem na apropriação da cultura. Ele alega que os surdos, os cegos e os deficientes intelectuais devem ser avaliados com base nos mesmos métodos que as pessoas de desenvolvimento típico, posto que são iguais, distinguindo-se dos considerados “normais”, somente no tempo de apropriação dos conteúdos.

Para Carneiro (2008), a deficiência não é determinada pela síndrome ou característica orgânica, que compreendem os aspectos primários daquela. Todavia, o que realmente define a deficiência é a insuficiente “nutrição ambiental” ou, como sugere Vygotsky (1997, p. 131), a “negligência pedagógica”, assim explicada por ele

Provavelmente a humanidade vencerá, tarde ou cedo, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Porém, as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de “criança deficiente”, como assinalamento de um defeito insuperável da sua natureza (VYGOTSKY, 1997, p. 82).

Observa-se que, a perspectiva organicista considera patológico o que acontece fora do usual, do padrão, ou daquilo que é comum a todos ou à média, ou ainda em tempos diferentes

---

<sup>10</sup> O nome do psicólogo russo será apresentado com diferentes grafias ao longo do trabalho, de acordo com o lugar na qual sua obra foi traduzida. Devido ao fato de o idioma russo ter um alfabeto diferente do português brasileiro, o que está em evidência é o fonema /i/. Os ingleses e americanos adotaram a grafia Vygotsky; já os espanhóis escrevem Vygotski. As edições brasileiras da editora Martins Fontes têm publicado os livros com o fonema “i” Vigtotski, assim como obras da e sobre a psicologia soviética publicadas pela então editora estatal soviética – Editora Progresso –, de Moscou. O fato é que obras traduzidas direto do inglês acabam por preservar a grafia Vygotsky, e outras que são escritas com base nas traduções das obras completas em espanhol preservam Vygotski, e assim produzem-se múltiplas grafias (SANCOVSCHI, 2010).



para a execução das tarefas. Não estamos querendo dizer, com isso, que não existam dificuldades, mas que a forma de lidar com elas segue um padrão definido, “centrado na doença, no estado patológico, nas diferenças, e não no indivíduo ou nas suas possibilidades” (GHIRELLO-PIRES, 2011, p.124).

No âmbito das intervenções pedagógicas, as dificuldades anteriormente citadas podem ser minimizadas, quando não superadas, por meio da realização de tarefas de educação criativa, com um nível de dificuldade um pouco superior à capacidade do indivíduo, visando desafiá-lo e instigá-lo a superá-las. Em outras palavras, a escola não deve se adaptar às insuficiências dessa criança, mas também lutar contra elas, no sentido de fazê-las e superá-las (GHIRELLO-PIRES, 2011, P.124).

No âmbito de sua teoria, a “mediação” é estabelecida pela relação criança/criança/adulto, criança/mundo, que se dá por meio de práticas sociais que são mediadas pela linguagem (VYGOTSKY 1997, p. 118). Correlato ao tema da mediação, o autor russo fala da assistência de alguém mais experiente a outrem menos, representado, no presente trabalho, pelo professor e pelo aluno com SD, respectivamente, para que este último consiga se apropriar de um determinado conhecimento. Nesse cenário, várias traduções das obras de Vygotsky (1997; 1998; 2003; 2007; 2010) no Brasil e no mundo se referem a esse processo como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conseqüentemente, a maioria dos estudiosos de Vygotsky utilizaram e ainda utilizam o mesmo termo, cuja concepção significa que através do auxílio do professor, o aluno está próximo de conseguir se apropriar de um determinado conhecimento, ou seja, é algo que certamente acontecerá. No entanto, um outro grupo de estudiosos como Duarte (1996), Teixeira, (2009); Alves (2006), Marsiglia (2011), Martins (2013) e Zoia Prestes (2010), esta última brasileira que viveu mais de uma década na União Soviética, conhecedora da obra de Vygostky e tradutora de alguns de seus manuscritos, referiu-se à terminologia em sua tese como Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), conforme argumenta:

Portanto, defendemos que a tradução que mais se aproxima do termo zona blijaichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (PRESTES, 2010, p.173).

Ratificando a premissa, segundo Prestes (2010), o termo iminente garante o entendimento de que há um desenvolvimento em vias de acontecer, mas que ainda é uma

possibilidade, o que significa que se não houver mediação eficaz pode não ocorrer de fato a aprendizagem.

Concordamos com Zoia de que a aprendizagem de algo não é garantida mesmo com a mediação do professor, uma vez que ela depende de uma série de outros elementos que a influenciam, tais como: o ambiente, os aspectos socioafetivos do professor e do aluno e os aspectos cognitivos deste; sobretudo, quando se trata da aprendizagem de uma LE para o público constituído de pessoas com SD, que, geralmente, necessitam de mais tempo, mais exercícios, mais dedicação e paciência do professor para que eles aprendam e, ainda sim, corre o risco de não aprenderem. Nessa perspectiva, adotaremos, a partir disso, a terminologia ZDI para remetermos à possibilidade de aprendizagem pelos alunos participantes da presente pesquisa. Correlato à noção de ZDI está o conceito de internalização dos significados engendrados nas interações entre os pares de um determinado grupo socio-cultural. Segundo o autor:

todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). [...] A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos (VYGOTSKY, 1984/1998, p. 75).

Dessa forma, o desenvolvimento cultural “é alicerçado, assim, sobre o plano das interações. O sujeito faz uma ação que tem inicialmente um significado partilhado” (GÓES, 1991, p. 17).

Góes (1991) destaca que os conceitos de internalização e de zona de desenvolvimento iminente, desenvolvidos por Vygotsky (1984/1998), detêm o caráter socio-cultural da atividade interativa, que influencia, sobretudo, os planos intersubjetivos. Nela o indivíduo com SD se nutre do outro sujeito, enquanto, este último, tem diferentes expectativas em relação ao parceiro (SIMÃO, 2002, p. 86). O parceiro é visto como a “figura afetivo-cognitiva a respeito do qual o sujeito nutre, a cada momento, diferentes expectativas” (SIMÃO, 2002, p. 86). Nesta perspectiva, Góes (1991, p. 20) argumenta que

se o plano intersubjetivo não é o plano do outro, mas o da relação com o outro, se o reflexo do plano intersubjetivo sobre o intra-subjetivo não é de caráter especular e se as ações internalizadas não são a reprodução de ações externas mediadas socialmente, então, o conhecimento do sujeito não é dado de fora para dentro, suas ações não são linearmente determinadas pelo meio nem seu conhecimento é cópia do objeto. Não se trata, pois, de um sujeito passivamente moldado pelo meio. Por outro lado, posto que há uma necessária interdependência dos planos inter- e intrasubjetivo, a gênese de seu conhecimento não está assentada em recursos só individuais, independentes da mediação social ou dos

significados partilhados. O sujeito não é passivo nem apenas ativo: é 'interativo'.

Nesse processo de interação, Vygotsky reconheceu a primazia da linguagem, considerada instrumento precípuo de significação ou mediação simbólica e, conseqüentemente, que a característica fundamental da cultura é a significação e um conjunto de significados partilhados por um grupo social (LA MATA; CUBERO, 2003; PINO, 2000, 2005).

Vale ressaltar que, nos estudos de Vygotsky (1984), o desenvolvimento do indivíduo, com ou sem deficiência, está atrelado a um processo que evolui com o passar dos anos. No entanto, tal evolução nem sempre é linear, marcada por progressos e retrocessos em diversas áreas como na afetiva, cognitiva, motora e social.

Com base nas reflexões prévias, depreendemos que a criança com SD, como qualquer outra criança, desenvolve-se, cresce, interage, progride e aprende, entretanto, o fazem com algumas particularidades. Apesar da descrença ainda existente, após anos de luta, a sociedade passou a reconhecer o potencial das pessoas com deficiência, as quais têm demonstrado que podem aprender, superando um estado de apatia e abandono secular. Há pesquisas na área da linguagem de pessoas com SD que reforçam a habilidade que algumas delas têm em falar mais de uma língua, por exemplo, o caso da mulher italiana que falava sua língua materna, além de inglês e um pouco de francês, ou ainda, as gêmeas que eram bilíngues, tendo como língua materna o inglês e a língua de sinais britânica para surdos como adicional. Além desses, o caso de uma garota de quinze anos da Arábia Saudita que era bilíngue em árabe e em inglês (BUCKLEY, 2002; BIRD *et al.* 2005; ALDHAHRI, 2016).

Todavia, defendemos que pautar o desenvolvimento das crianças com deficiência em um contexto institucional formal, considerando somente suas competências escolares em uma perspectiva desenvolvimentista, em que elas são classificadas em estágios, limita as suas potencialidades e, além disso, pode distanciar o educador do educando, impossibilitando o primeiro de conhecer o último holisticamente. Ademais, tal perspectiva pode contribuir para a descontextualização do processo de aprendizagem, cujo foco geralmente recai sobre as competências linguísticas, em detrimento das competências socioafetivas.

Segundo Anache (1997), a deficiência possui etiologias diversas acometendo as pessoas de diferentes maneiras, que afetam o funcionamento do sistema nervoso central. Segundo ela, esse conceito é oficialmente assumido no Brasil e apresenta uma concepção de aprendizagem da pessoa com deficiência fundamentada em uma visão adaptativa e naturalista sobre os processos de aprendizagem.

Entretanto, a perspectiva histórico-cultural nos dá espaço para problematizar essa visão, uma vez que a deficiência é entendida como uma construção social e não somente biológica, valorizando as singularidades e as potencialidades do sujeito, o que justifica a constituição das funções psicológicas superiores por meio das atividades humanas no contexto cultural.

Sendo assim, vê-se a necessidade de o professor educador manter o foco na dimensão histórica, que incorpora o contexto social e cultural de cada aluno, oportunizando o desenvolvimento pleno deles, promovendo situações que gerem empatia e atitudes colaborativas, que trabalhem a condição de aceitar e ser aceito, a fim de relacionarem-se e conviverem em sociedade.

A seguir, serão apresentadas as reflexões sobre a aprendizagem de uma segunda língua para indivíduos com SD.

### **2.3.2 Aprendizagem de uma segunda língua para indivíduos com SD**

A aprendizagem de uma nova língua para pessoas de desenvolvimento típico ou sem alguma deficiência não é tarefa simples. Segundo Schütz (2006), trata de aprender pela segunda vez a estruturar o pensamento nas modalidades oral e escrita em uma nova língua, o que equivale ao processo de assimilação da língua materna pelas crianças. Desse ponto de vista, para a pessoa com SD, essa tarefa se torna um desafio ainda maior, pelo comprometimento no desenvolvimento da linguagem, o que torna o processo geralmente mais lento, porém, factível.

Esse tema parece ainda pouco difundido a nível mundial possivelmente pelo fato de que muitas pessoas leigas e até mesmo profissionais das áreas da saúde e da educação ainda carregam crenças deterministas e limitantes sobre o funcionamento desses indivíduos. Devido a isso, alguns desses profissionais aconselham as famílias com pessoas com Down a restringirem a aprendizagem de uma LE para a criança com T21, pois acreditam que isso pode impactar negativamente o desenvolvimento da língua materna, na qual esses sujeitos já apresentam atrasos (KAY-RAINING BIRD *et al.*, 2005; KAY-RAINING BIRD, FELMATE, 2008). No entanto, estudos recentes revelam que pessoas com SD aprendem da mesma forma que seus pares de desenvolvimento típico uma segunda língua, porém, o processo pode ser mais lento e de forma individualizada (BUCKLEY, 2002; BAÜML, 2007; MILHEIRO, 2013).

Autores como Buckley (2002), Woll e Nicola (1996), Tavares; Cavalcanti, Sá. (2021) defendem que pessoas com SD são capazes de aprender duas ou até três línguas para além da materna ao serem expostos diariamente a elas e chegaram ao consenso de que a aprendizagem

de uma segunda e terceira língua não afeta negativamente a aprendizagem da língua materna. Pelo contrário, indivíduos bilíngues, trilingües podem apresentar habilidades metalingüísticas mais aprimoradas em relação aos indivíduos monolíngues. Ademais, as pessoas com SD que aprendem duas ou três línguas, geralmente, apresentam maior agilidade no raciocínio, indo bem em atividades que requerem maior atenção (BIALYSTOK, 2001). Ademais, elas geralmente apresentam maior consciência das unidades fonológicas da língua que estão aprendendo e conseguem pensar em mais estratégias comunicativas (ANDREOU, 2007; GRIESSLER, 2001).

Não obstante, ocorre uma diferença nas habilidades bilíngues das crianças com SD. De acordo com Wilken (2003), umas só conseguem falar algumas palavras na primeira língua e entender parcialmente a segunda língua. Outras têm problemas em separar as duas ou já dominam bem a primeira e podem somente ler na segunda. Há, porém, também aqueles que têm a capacidade de falar e até de ler bem nas duas línguas (WILKEN, 2003).

Ademais, estudos revelaram que a aprendizagem de mais de uma língua por pessoas com SD, independentemente da faixa etária, pode contribuir para aumentar o desempenho da memória de trabalho<sup>11</sup> (VALLAR; PAGNANO, 1993), melhorar a competência gramatical e pragmática na língua alvo (EDGIN; KUMAR; NADEL, 2011), bem como possibilitar o aprimoramento da competência metalingüística, que está relacionada à habilidade do indivíduo em abstrair as funções da língua materna, conseguindo manipular seus recursos linguísticos (BIALYSTOK, 2001).

Um estudo realizado com um grupo homogêneo de 35 alunos persas com SD, entre 15 e 50 anos, de língua estrangeira (inglesa), revelou que a maioria deles preferiam ser avaliados por intermédio de perguntas em inglês de múltipla escolha, de combinação, de verdadeiro-falso e de respostas curtas, em detrimento de exercícios que demandavam o preenchimento de espaços em branco (em frases) nas provas e avaliações orais. Em contrapartida, os alunos referiram-se aos exercícios mais complexos contendo questões abertas, de preencher os espaços em branco (em texto), entre outros, corroborando informações prévias, em seção anterior, de que indivíduos com SD têm maior dificuldade em expressarem-se por meio da escrita, porque a competência sintática é a mais comprometida, dificultando o processo de compreensão e produção escrita (ABBASIAN; FATEMEH EBRAHIMI, 2020). Por isso, é mais fácil para eles identificarem as respostas prontas, do que produzi-las de fato, além de ser mais fácil produzir

---

<sup>11</sup> No original: memória de trabalho é um componente da função executiva que armazena e retém temporariamente a informação enquanto uma determinada tarefa está sendo realizada, assim, esta memória dá suporte às atividades cognitivas como, por exemplo, a leitura (PIPER, 2013, p. 2).

pequenas frases em relação a textos (ABBEDUTO *et al.*, 2003; CHAPMAN *et al.*, 1991).

Para além do fato de as crianças com SD poderem tornar-se bilíngues, elas podem ser biletreadas. Burgoyne *et al.* (2016) realizaram um estudo de caso com uma criança bilíngue com SD (chamaremos essa criança de MB), que é proficiente em russo (L1) e em inglês (L2)<sup>12</sup>. Apesar das grandes diferenças nos dois alfabetos, MB mostrou boas habilidades de leitura em ambos idiomas. Em inglês, sua L2, ela teve desempenho equivalente ao de seus pares na habilidade de leitura de palavras (com e sem SD), embora a sua compreensão de leitura tenha ficado abaixo daquela de seus pares com desenvolvimento típico<sup>13</sup>. Essa heterogeneidade conspícua não depende das condições em que as línguas foram adquiridas, mas das diferentes habilidades individuais das próprias crianças.

Passando para o campo dos afetos, segundo Vygotsky (1994), a motivação é um dos fatores preponderantes na aprendizagem de uma língua estrangeira e, se os alunos têm alguma dificuldade cognitiva, a utilização do lúdico, jogos, ou música, torna-se uma ferramenta poderosa. Caetano (2012) alega que o ensino do inglês por meio desta última estratégia pode ser instigante e prazerosa, uma vez que o som da língua soa harmoniosamente. Outra estratégia pedagógica geralmente eficaz consiste no uso de apoio visual por meio de *flashcards* e cartazes que podem contribuir para fortalecer a memória de curto prazo e minimizar os problemas de visão que competem aos indivíduos com SD (PEREIRA, 2005).

Tal premissa foi corroborada pelo estudo realizado por Joy e Murphy (2012), com alunos detentores de diferentes tipos de deficiência intelectual, incluindo pelo menos um com SD. A pesquisa se desenvolveu ao longo de cerca de cinco meses, com aulas de segunda à sexta-feira, com duração de três horas por dia. Dentre as técnicas pedagógicas utilizadas pela professora para ensinar o francês estavam a do andaime, da modelagem, das repetições e o apoio em figuras. Os pesquisadores propunham trabalhos ativos e práticos em grupos, visando o desenvolvimento das suas habilidades socioafetivas. Apesar de não haver dados disponíveis e suficientes para evidenciar a eficácia das aulas, no final do programa, "muitos alunos com necessidades educacionais especiais puderam ao final das aulas fazer comunicação básica no francês" (JOY; MURPHY, 2012, p.110).

Complementando estratégias pedagógicas convencionais está, ainda, o uso de

<sup>12</sup> Burgoyne *et al.* (p. 945–71, 2016): "Bilingualism and Biliteracy in Down Syndrome."

<sup>13</sup> No original: Not only can children with DS become bilingual, but they can also become biliterate. Kelly Burgoyne and colleagues conducted a case study on a bilingual child with DS ("MB") who is proficient in both Russian (L1) and English (L2). Despite the vast differences in the two alphabets, MB demonstrated reading abilities in both languages. In English, her L2, she performed on par with her peers matched on word-reading ability (both with and without DS) in measurements of word reading, though her reading comprehension fell below that of her TD peers, typical for children with DS (IBRAHIM, 2022, p. 85).

tecnologias digitais como *tablets*, computadores, *smartphones*, que podem contribuir para o fortalecimento do sistema cognitivo como memória, concentração, habilidades de análise e síntese de informações. Esse arsenal de recursos pode ser utilizado de maneira individualizada, voltado para os interesses e necessidades específicas de cada indivíduo com SD, que pode facilitar e tornar mais prazeroso o aprendizado de inglês, expandindo os horizontes dele e dando acesso a um mundo repleto de oportunidades e novidades. Isso pode contribuir para a superação de suas limitações, para o aumento da autoestima e de sua autonomia (PEREIRA, 2005).

Tendo abordado as diferentes perspectivas sobre a linguagem de indivíduos com SD, concluímos que ainda são poucos os estudos que apresentam um olhar otimista sobre a aprendizagem de LE por indivíduos com SD, pois há uma ênfase em suas dificuldades em detrimento do olhar para suas possibilidades. Nesse sentido, é importante conhecer melhor suas características, que será o foco da próxima seção.

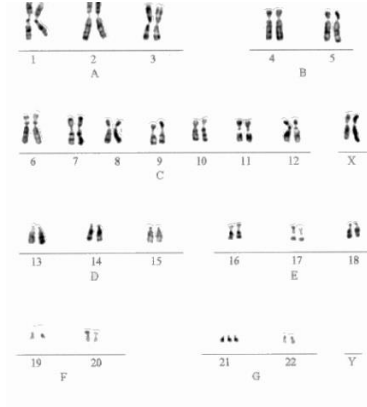
### **2.3.3 Tipologias da SD e os aspectos cognitivos-afetivos**

Pouco se conhece a respeito das causas que levam ao nascimento de crianças com síndrome de Down. Segundo Schwartzman (1999b), alguns fatores endógenos e exógenos contribuem para a maior ou menor incidência da má-formação cromossômica. Não há nada que justifique a ocorrência de tal condição genética e o único fator endógeno que possivelmente está associado à síndrome é a idade da mãe, uma vez que o processo de envelhecimento dos óvulos pode causar algumas alterações genéticas neles, à medida que as mulheres envelhecem. Sendo assim, quanto mais velha a mãe, maior será a probabilidade de incidência da SD. De acordo com a tabela elaborada pelo ECLAMC –Estudo Colaborativo Latino-Americano de Malformações Congênitas (BRUNONI, 1999), o risco de uma mulher de 34 anos, por exemplo, gerar uma criança com síndrome de Down é de um nascimento para cada 392 mães com 34 anos (1/392), e para uma mãe de 40 anos, o risco é de 1/80.

Retomando informações prévias, T21, comum senso conhecida como síndrome de Down, caracteriza-se por uma anomalia cromossômica oriunda de uma meiose errônea que resulta em um zigoto que tem três cromossomos 21, em vez de dois. Quando o embrião começa a crescer, por divisão e duplicação, o cromossomo extra do par 21 também é copiado e transmitido a cada nova célula que se forma. Portanto, todas as células contêm esse cromossomo 21 extra. Esse tipo clássico da SD é chamado trissomia do 21 por não-disjunção, o que significa que é resultado da falha na disjunção dos cromossomos do par 21 ou na divisão adequada no óvulo ou no espermatozóide (KOZMA, 2015). A figura a seguir consiste no

cariótipo dos cromossomos de um bebê com SD, mostrando o cromossomo 21 extra:

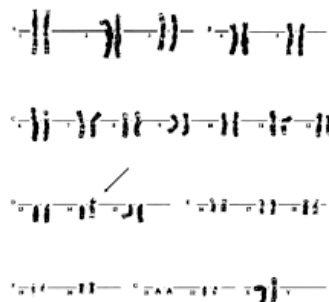
**Figura 1-** Cariótipo do cromossomo de um bebê com trissomia por não disjunção.



Fonte: <https://www.microsoft.com/pt-br/bing?ep=816&form=MA13S9&es=158>

Segundo Kozma (2015), cerca de 95% dos bebês com SD têm T21 por não-disjunção e os restantes 5% de bebês com SD, que não têm T21 por não-disjunção, apresentam outros dois tipos: por translocação ou mosaïcismo. Na T21 por translocação, há três cópias do cromossomo 21, no entanto, o cromossomo extra está conectado a outro, que geralmente é o 14, ou a outro 21, em que cerca de 3 a 4% dos bebês com SD têm T21 por translocação. Em geral, estes apresentam as mesmas características que os bebês com trissomia por não-disjunção. A figura a seguir mostra o cariótipo de um bebê com T21 por translocação

**Figura 2-** Cariótipo do cromossomo de um bebê com trissomia por translocação.



Fonte: <https://www.microsoft.com/pt-br/bing?ep=816&form=MA13S9&es=158>

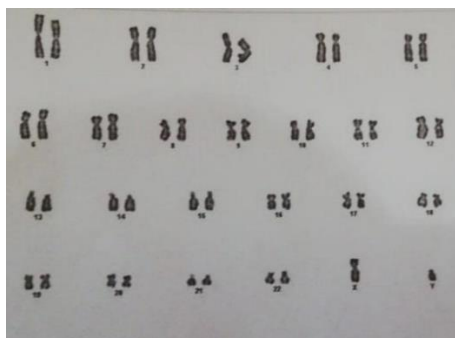


De acordo com Kozma (2015, p. 24), cerca de 25% das translocações ocorrem espontaneamente durante a fertilização, conforme revela o trecho:

Isso acontece quando um segmento de um cromossomo ou um cromossomo inteiro se quebra durante a meiose e depois se conecta a outro cromossomo. Quando o fragmento cromossômico se conecta (se transloca) ao cromossomo 21, o zigoto tem síndrome de Down ou trissomia do 21 por translocação. Os demais 75% das translocações são herdadas de um genitor. Esse é o único tipo de síndrome de Down que pode resultar de uma condição genética existente em um genitor. Quando isso acontece, o genitor portador tem o número típico de cromossomos, porém, dois de seus pares cromossômicos permanecem unidos, com um membro de um dos pares conectado a um membro do outro par cromossômico. Conseqüentemente, seu número total de cromossomos é 45, em vez de 46. O indivíduo não é afetado, pois não há perda, nem excesso de material genético; apresenta exatamente a quantidade usual, porém com dois de seus cromossomos conectados entre si. Os médicos denominam esse indivíduo de portador balanceado. É importante saber se o seu bebê tem síndrome de Down por translocação, pois, se a trissomia do 21 por translocação foi herdada de um portador balanceado, o risco de ocorrer síndrome de Down nas próximas gestações é mais alto do que o da população em geral. O cariótipo, ou número total de cromossomos de seu bebê revelará se ele tem, ou não, a trissomia do 21 por translocação.

A forma mais rara de SD, segundo Kozma (2015), é conhecida como mosaïcismo. Cerca de 1% de todas as pessoas com SD apresentam esse tipo de T21. No mosaïcismo, ocorre uma divisão celular imperfeita, logo nas primeiras divisões celulares, após a fertilização, na qual o erro na divisão celular acontece antes ou no momento da fertilização. Como na T21 clássica por não-disjunção, algo leva os cromossomos a se dividirem desigualmente. Entretanto, isso ocorre apenas em algumas células do embrião em desenvolvimento, que contêm o cromossomo extra. Conseqüentemente, algumas células apresentam a carga cromossômica normal e o bebê pode ter menos características fenotípicas usuais da SD, bem como menor acometimento intelectual. A figura a seguir mostra o cariótipo de um bebê com trissomia por moisaico:

**Figura 3-** Cariótipo do cromossomo de um bebê com trissomia por moisaico.



Fonte: <https://www.microsoft.com/pt-br/bing?ep=816&form=MA13S9&es=158>

Os tipos que causam maior acometimento intelectual são o por não-disjunção ou clássico e o por translocação, todavia, não há estudos que determinem o nível de acometimento segundo o tipo de trissomia. Já na trissomia por mosacismo, a capacidade intelectual é “dependente da proporção de células normais presentes dentro do indivíduo, tendo esses indivíduos com SD, QI significativamente mais alto do que indivíduos completamente trissômicos” (COYLE, OSTER-GRANITE, GEARHART, 1986). Ademais, autoridades no assunto partilharam que a DI independente do tipo, varia de maneira individual e chegaram a um consenso que o cromossomo extra, presente na SD, impacta a capacidade intelectual (KOZMA, 2015). As pesquisas de Korenberg *et al.* 1990; Schwartzman, 2003; Bissoto 2005; Kozma, 2015 indicam que o material cromossômico extra no par 21 impede ou influencia no desenvolvimento encefálico (cerebral) normal, em que ambos, tamanho e complexidade estrutural do encéfalo (cérebro) são diferentes nos bebês com SD, porém, ainda não se sabe como (ou se) isso afeta seu funcionamento mental.

O encéfalo humano é responsável por quase todas as funções do corpo, tais como coordenação muscular, os cinco sentidos, a inteligência e o comportamento. Nesse contexto, a SD afeta esse órgão e o sistema nervoso central, gerando atrasos de desenvolvimento ou DI, que são variáveis de um indivíduo para outro (KOZMA, 2015).

É comumente partilhado por estudiosos que as crianças com SD conseguem aprender. Os pais muitas vezes querem saber quais habilidades o seu filho dominará. Ele será capaz de ler? Aprenderá a escrever? Ele será capaz de desempenhar funções domésticas simples? A verdade é que nenhuma dessas perguntas podem ser respondidas com precisão, visto que o desenvolvimento dos alunos com SD depende da quantidade e dos tipos de estímulos que os pais ou responsáveis oportunizam a eles, aliado ao *input* acadêmico proveniente do professor, que deve estar atento às necessidades pedagógicas específicas desses alunos, bem como ao *output* afetivo proveniente deles, que servirá de termômetro para mensurar a eficácia do ensino e da aprendizagem por eles.

Nesse escopo, vale lembrar que as pessoas sem DI também têm ampla variação de capacidades, exatamente como as crianças com SD, todas elas poderão ter um aprendizado bem sucedido, dependendo da qualidade da mediação feita pelo professor e pelos pais ou responsáveis. Após a assimilação de algum conteúdo, crianças com ou sem DI poderão descobrir as coisas por experiência própria, uma vez que elas apresentam boa habilidade social que engloba comportamentos verbais e não-verbais, necessários para uma comunicação interpessoal efetiva.

Em relação às emoções, um indivíduo com SD com boas habilidades sociais, geralmente, se sente mais determinado, motivado, bem quisto, tendo sua autoestima fortalecida. De acordo com Cunningham (2008), as características de personalidade, temperamento e comportamento são subsidiados pelo fator genético, porém, muito mais pelo meio ambiente. Segundo Schwartzman (2003, p. 58),

[...] não há um padrão estereotipado e previsível em todas as crianças afetadas, uma vez que tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas também do restante do potencial genético bem como das importantíssimas influências derivadas do meio.

Segundo Andrade e Silva (2018), quanto mais diversificado o ambiente em que a pessoa com deficiência se desenvolve, envolvendo um montante diversificado de estímulos aplicados a ela, melhor irá se desenvolver nos aspectos relacionados à linguagem, à fala e ao comportamento, de forma que

a baixa diversidade de contextos sociais desses adultos, a dependência dos mesmos em relação a seus pais e o isolamento podem ter consequências negativas em aspectos do desenvolvimento, tais como o declínio da linguagem e de alguns comportamentos adaptativos (ANDRADE; SILVA, 2018, p. 2).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), as relações sociais contribuem para o aprimoramento das competências sociais e de habilidades cognitivas na criança. No que se refere a estas últimas, estão a capacidade de compreensão, de julgamento e da síntese de informações; com relação às competências socioafetivas, estas incluem o gerenciamento de conflitos, o autogerenciamento das emoções e das próprias atitudes diante de situações diversas. Ademais, outras habilidades sociais, passíveis de serem aprimoradas compreendem a cooperação, a asserção, a empatia, o autocontrole e a participação. Ainda segundo as autoras, a socialização pode aprimorar valores morais e princípios de cidadania.

Dessa forma, cada indivíduo com SD se desenvolve com base nos fatores biológicos/genéticos, psicológicos, culturais e ambientais, incluindo também as expectativas que surgem em relação às potencialidades, capacidades e aos aspectos afetivos relacionados à aprendizagem das coisas do mundo (BISSOTO, 2005). É importante salientar que os fatores afetivos concorrem com os fatores cognitivos em mesmo nível de relevância, talvez, os primeiros em até maior grau. Segundo Ruiz (2004, p. 87),

a mente emocional e a mente racional operam de forma coordenada, sempre buscando

ajuste mútuo e equilíbrio. E assim como você pode educar os elementos do conhecimento intelectual, você pode treinar os sujeitos na gestão eficaz de suas próprias emoções.

Depreendemos, pois, que tratar dos afetos de indivíduos com SD é tão desafiador quanto analisar os afetos de indivíduos neurotípicos, devido às características individuais, o que leva cada indivíduo com SD manifestar os afetos de formas distintas, diante de circunstâncias ímpares, calcado nas suas características de personalidade e de identidade, formada pelas suas experiências pessoais e vivências sociais e culturais. Ademais, o que torna ainda mais desafiador é analisar os afetos desses sujeitos diante do fato de que eles têm dificuldade de se expressar verbalmente, de falar como se sentem, de nomear as emoções que estão sentindo. Destarte, faz-se necessário explorar as emoções com eles de diferentes formas, através do próprio corpo, explorando os cinco sentidos, por meio de recursos visuais, a fim de conscientizá-los das emoções que estão sentindo.

Nesse cenário, alguns autores se dedicaram a desenvolver estudos envolvendo os afetos em pessoas com SD. Rodrigues; Alchieri; Coutinho (2010) desenvolveram uma pesquisa, cujo objetivo consistiu em analisar as diversas manifestações de comportamentos indicativos de afetividade no relacionamento familiar e escolar de crianças e jovens com SD. Os autores observaram que tanto as percepções dos professores como as dos pais convergiram para a categorização de afetos positivos, como “respeito”, “amigo”, “tranquilo”, “alegre”, “prestativo”, “carinhoso”, “feliz”, “atencioso”, “obediente”, “autoconfiante”, “amoroso”, “compreensivo” e outros negativos como: “teimoso”, “agressivo”, “comportamento variável e inconstante”, “aborrecido”, “arengueiro”, “ciumento”, “triste”, “irritado”, “raivoso”.

Ruiz (2004) propôs uma análise das características básicas e das funções das emoções e dos sentimentos em indivíduos com SD para, então, propor um programa de educação emocional como estratégia interventora para melhorar a qualidade de vida e as relações intrapessoais e interpessoais destes. Desse estudo, emergiram emoções como “amor”, “vergonha”, “aversão”, “surpresa” e “enfado” e foram observadas emoções chamadas pelo autor de “primárias”, que são ligadas às expressões faciais, das quais foram apontadas o “medo”, a “raiva”, a “tristeza” e a “alegria”. O autor sustenta que emoções e sentimentos são estados de espírito contíguos, difíceis de serem delimitados, pois se confundem nas suas nuances e matizes.

Com base nas pesquisas anteriores, concluímos que há uma gama de comportamentos que foram fluindo provenientes dos resultados delas, que contribuem para a desmistificação do estereótipo de “bonzinho” e de “boazinha” da criança e do jovem com SD, comumente

partilhado entre leigos e até mesmo entre profissionais que trabalham com esse público-alvo. As relações sociais familiares constituem-se como a base para a formação da personalidade e da moral desses indivíduos que se estabelecem nas relações com outras pessoas como professores, colegas de escola etc. Por esse motivo, enfatiza-se a importância dos afetos na compreensão e nas relações interpessoais, de modo que a limitação nas habilidades cognitivas pode resultar em problemas de comunicação, que pode prejudicar as relações afetivas desses indivíduos, comprometendo a vinculação social deles.

Com base nesses motivos, justifica-se a intervenção da família e a intervenção de profissionais especializados, desde a fase infantil passando a adulta para que as pessoas com SD possam vencer suas limitações, a fim de que tenham uma vida afetiva e social saudável e satisfatória.

Tendo em vista a centralidade da afetividade no âmbito desta pesquisa, apresentaremos, na seção seguinte, os postulados acerca dos afetos em processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

#### 2.4 OLHARES SOBRE OS AFETOS EM PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Por muito tempo, os afetos estiveram excluídos das pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de LE, cujo elemento central consistia na cognição considerada o esteio de todo o processo. O interesse por aqueles no campo do ensino e aprendizagem de LE data de muitos séculos atrás. Comenius no século XVII já havia apontado para a importância do domínio afetivo que englobava a “ativação de todos os sentidos dos professores e aprendizes, da interação entre eles, a criatividade e um bom relacionamento entre eles” (ARNOLD, 2009, p. 12).

Hodiernamente, diversos autores como Ruiz (2004); Bissoto, (2005); Del prete e Del Prette (2005) concordam com o fato de que os afetos são um dos elementos mais importantes do processo de ensino-aprendizagem, tanto no que concerne à relação entre professor-aluno, quanto no que se refere à relação do aluno com a aprendizagem em si. Entre meados do século XX e início do século XXI, emergiam novas concepções acerca do desenvolvimento neuropsíquico do homem, visto como um ser complexo e indivisível, cujo raciocínio estava intrinsecamente ligado às suas emoções, contrariando a velha e tradicional filosofia cartesiana, que defendia o dualismo substancial, isto é, a separação entre a mente e corpo.

O conceito de afeto utilizado no presente trabalho está alinhado à perspectiva da teoria Histórico-Cultural de Vigotsky, o qual denomina afeto como sinônimo de emoções e

sentimentos, contrapondo-se a outros autores da Psicologia Histórico-Cultural. Toassa (2009), por exemplo, prefere usar somente o conceito de emoções e as classifica em emoções inferiores (biológicas) e emoções culturizadas (superiores). As primeiras são tidas como funções mentais no seu estado primário e bruto. Elas manifestam-se por meio de impulsos nervosos e gestos motores, podendo se transformar em algo qualitativamente novo e ligado à cultura. Nesse viés, as emoções são reeducadas com base em determinadas regras e condutas sociais, isto é, aprende-se a se comportar de uma determinada maneira em uma situação socialmente específica.

Tendo em vista que o viés socio-cultural tem influência do orgânico também, apoiaremos prioritariamente na teoria da linguagem dos afetos de Paul Ekman e Friesen (1967; 1969; 2004), haja vista que os autores observaram e analisaram minuciosamente as características fisiológicas, tanto das microexpressões faciais e de outras partes do corpo, associadas aos diferentes tipos de afetos positivos e/ou negativos dentro de um contexto sociocultural.

Schaprif (2008) também fez distinção entre emoções e sentimentos como sentimentos de bem-estar e outros de mal-estar. Veras; Ferreira (2010, p. 221), seguindo os mesmos princípios acerca dos afetos, que englobam as emoções, os sentimentos e paixões, discutem que a emoção, segundo Wallon (1941/2007), é a exteriorização da afetividade. Ela evolui como as demais manifestações, sob o impacto das condições sociais. É o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social. A emoção procede de variações do tônus visceral e muscular acompanhadas por prazer e desprazer por meio de alterações orgânicas, como a aceleração dos batimentos cardíacos; e as alterações físicas, expressas por meio de expressão facial, riso, lágrimas. A emoção tem o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão entre os sujeitos deve ter por consequência ulterior as oposições e os desdobramentos dos quais poderão gradualmente surgir as estruturas da consciência. Essa união interindividual inicia-se nos primeiros dias de vida e se fortalecem a partir das emoções, antes mesmo do raciocínio e da intenção, sendo o fenômeno da emoção, portanto, compreendido como a origem da consciência. Já os sentimentos, segundo Wallon (1941/2007), não implicam reações instantâneas e diretas, como na emoção, e tendem a reprimi-las. Os sentimentos são manifestações mais evoluídas e aparecem mais tarde na criança quando se iniciam as representações. Com relação à paixão, esta surge com o progresso das representações mentais e pode ser intensa e profunda na criança. A paixão aparece com a capacidade de tornar a emoção silenciosa, ou seja, envolve o autocontrole do comportamento e, assim como os sentimentos, só aparece mais tarde, por volta dos três anos de idade, quando começam a atuar as representações.

Nesse contexto, serão apresentados os preâmbulos dos capítulos da tese que abordarão as discussões acerca da noção dos afetos relacionados ao ensino e aprendizagem de LE em diferentes perspectivas.

Embora alguns autores tenham realizado a distinção entre os termos que constituem a afetividade, de acordo com Vygotsky (2003), as três dimensões correlatas a ela, tais como “as emoções”, “sentimentos” e “paixões” nunca foram realmente definidas de maneira distinta. Mediante ao inacabamento das reflexões e conceituações acerca desses três elementos, na obra de Vygotsky e de alguns outros autores como Aragão (2008), Ruiz (2004), Arnold (2009), assumiremos, na presente pesquisa, a tríade emoções-sentimentos-paixões como afetos, que subsidiarão a análise dos dados.

Conforme supracitado, os afetos têm peso igual aos aspectos cognitivos, tendo em vista que o modo como o professor se relaciona com os alunos irá influenciar a forma como estes relacionam-se com o conhecimento da língua. Nesse contexto, o professor tem a responsabilidade de olhar para as necessidades dos alunos, para os seus interesses individuais e buscar atendê-las, de modo que quando não satisfeitas as necessidades afetivas deles, elas representam obstáculos no processo de ensino-aprendizagem, limitando o desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Tendo em vista tais reflexões, organizamos esta seção abordando os estudos acerca dos afetos na Psicologia de Wallon e Vygotsky (2.4.1), passando então para uma outra sobre os estudos dos afetos na Linguística Aplicada (2.4.2), seguido das reflexões sobre os afetos na relação professor-aluno (2.4.3). Logo em seguida, uma seção tecendo um olhar multidisciplinar sobre os afetos (2.4.4), seguido de uma outra sobre os afetos no ensino de LE para alunos com SD (2.4.5) e, por fim, uma seção sobre as práticas pedagógicas no ensino de LE para alunos com SD no contexto presencial e no remoto (2.4.6).

#### **2.4.1 Afetos na Psicologia de Wallon e Vygotsky**

A teoria histórico-cultural de Vygotsky se difundiu nas primeiras décadas do século XX por vários países, sendo o marco teórico de várias pesquisas sobre interação e mediação na construção social da aprendizagem, chegando ao Brasil no final de 1980 (FIGUEIREDO, 2019). Para Vygotsky<sup>14</sup>, é necessário um claro entendimento da relação entre pensamento e

---

<sup>14</sup> A maioria dos nomes referentes ao psicólogo russo, no presente trabalho, provêm da tradução de obras originalmente inglesas, portanto, decidimos manter a grafia do fonema “y”.

linguagem para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é meramente uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Ela resulta de uma inter-relação com o pensamento que é mediado pela cultura. Desta forma, a linguagem tem um papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo. Sendo assim, a humanização do indivíduo se dá na arena da história e da cultura.

[...] o desenvolvimento psicológico dos seres humanos é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e deve ser compreendido. Portanto, os processos afetivos, que estão atrelados à psiquê, por exemplo, além de ter laços com a emoção, entendido como impulso de aspectos neurofisiológicos, são reprimidos ou estimulados pelas circunstâncias históricas. (VYGOTSKY, 2000, p. 80).

Vygotsky considerava que, no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, as emoções vão se transformando, isto é, se afastando de sua carga biológica e se construindo socio-historicamente. Esse processo é devido ao reconhecimento do homem sobre si mesmo. O intelecto (que sofre influência de instrumentos culturais) tem a capacidade de controlar os impulsos e as emoções orgânicas e primárias (autorregulação do comportamento). Dessa forma, fica nítida a visão unificadora de Vygotsky entre razão e emoção, quando ele afirma que

Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida, da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre intelecto e afeto. Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional (...) Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto (VYGOTSKY, 2001, p. 15-16).

Segundo o filósofo, “as emoções são consequência das manifestações corpóreas, sendo assim, para ele, o 'agrado' ou 'desagrado', na verdade, não antecede a ação, mas esta é que leva à continuação ou interrupção do estímulo.” (VYGOTSKY, 2003, p.118). Se as emoções forem artificialmente criadas, várias expressões exteriores a essas emoções não demoram para aparecer, conforme explica o autor:

se levantarem pela manhã, adotem uma expressão melancólica, falem com voz abafada, não levantem os olhos, suspirem freqüentemente, curvem a coluna e o pescoço, em uma palavra, assumam todas as características da tristeza e, à tarde, serão invadidos por tal melancolia que não saberão onde se esconder (VYGOTSKY, 2003, p. 114).

Embora Vygotsky tenha assumido a união entre mente e corpo, este concentrou-se em



estudar “strictu sensu” aspectos relacionados ao intelecto, enquanto Wallon, psicólogo contemporâneo àquele, dedicou-se a explorar a dimensão afetiva da psiquê humana. Porém, ambos concordam que o ser humano é um ser psicológico completo, reunindo a dimensão cognitiva e afetiva (FIGUEIREDO, 2019).

Para Wallon (1995), o psiquismo é uma síntese entre o orgânico e o social. No tocante à atividade emocional, esta é complexa e paradoxal. Ela se inicia como uma manifestação orgânica, passando para a sua etapa cognitiva, ao ser racionalizada, a qual é mediada pela cultura. Nesse ponto, suas ideias sobre as emoções convergem com um dos conceitos denominado “mediação” de Vygotsky, em que o conhecimento segundo ele é adquirido ao ser mediado por um objeto. Este pode ser representado pela linguagem, que é um meio de comunicação, “mas também o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional” (LURIA, 1985, [...]) ou também uma pessoa ou pela própria cultura, na qual todo o processo de aquisição de conhecimento é permeado por fatores afetivos provenientes das estruturas psicológicas superiores intrapessoais ou interpessoais (VYGOTSKY, 2001)

Correlato ao conceito de mediação, está a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) equivocadamente traduzida da obra de Vygotsky (1998) como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes.

Retomando a premissa sobre a ZPD, Prestes (2015) reforça sua opinião com relação à expressão “proximal”, argumentando que o termo não traduz fielmente a ideia que o autor queria passar sobre a apreensão do conhecimento de algo. Segundo ela, nos originais do autor, o psicológico russo não garante que ocorrerá tal. Ainda segundo a autora, outro conceito mal interpretado e traduzido erroneamente como “aprendizagem” foi “instrução”. Sendo assim, adotaremos, no presente trabalho, o conceito de ZDI.

Outra ideia que merece destaque na teoria sociocultural é a “internalização” ou “apropriação” que compreende “a transformação de conhecimentos socialmente compartilhados em conhecimento internalizado, que consiste na “reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 1998, p. 74).

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes ou em dois planos. Primeiro, ele aparece no plano social e, posteriormente, no plano psicológico. A priori, ele aparece entre as pessoas, como uma categoria interpsicológica, e, posteriormente, na criança, como uma categoria intrapsicológica (VYGOTSKY, 1981). Do plano psicológico

provêm os afetos que permeiam o ensino e a aprendizagem de línguas. Esses afetos influenciam o comportamento e são produto de experiências histórico-sociais passadas de geração para geração. Segundo Lúria (1979, *s.p.*),

Nos animais conhecemos apenas as reações afetivas expressas, que ocorrem com a participação dominante dos sistemas subcorticais e são diretamente relacionadas com o êxito ou fracasso de sua atividade e conservam plenamente sua ligação com as necessidades biológicas. O mundo emocional do homem não é apenas incomparavelmente mais rico nem só isolado dos motivos biológicos; a avaliação das correlações das ações realmente exequíveis com as intenções iniciais, a possibilidade de uma formação generalizada do caráter e do nível dos seus acertos leva a que, paralelamente às categorias afetivas, formem-se no homem vivências e demorados estados-de-espírito que vão muito além dos limites das reações afetivas imediatas e são inseparáveis do seu pensamento, que se processa com a participação imediata da linguagem.

Dessa forma, concordamos com Lúria de que os afetos alcançam o plano das funções superiores dos indivíduos, que emergem primeiramente das relações intersicológicas entre os pares, resultante da combinação de fatores orgânicos (emoções) e sociais (cultura). Em seguida, os afetos alcançam o plano intrapsicológico sendo racionalizados, ou seja, conectam-se diretamente aos pensamentos e, dessa forma, passam a influenciar as atitudes e comportamentos dos indivíduos. Sendo assim, afetos e cognição estão no mesmo plano, o que os coloca no mesmo patamar de relevância. Na próxima seção, discutiremos os afetos na LA.

#### 2.4.2 Estudos sobre os afetos na Linguística Aplicada

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi feito, em um primeiro momento, um levantamento nos principais bancos de dados, dentre eles: Biblioteca *Athenas*, *Scopus*, *Jstor*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos Capes e no *Google Acadêmico*, primeiramente, com base nas palavras-chave: “ensino e aprendizagem”; “língua estrangeira”; “síndrome de Down”; em seguida: “afetividade”; “ensino e aprendizagem”; “língua inglesa”; “síndrome de Down”. O resultado é apresentado na Tabela 1 a seguir:

**Tabela 1-** Levantamento de trabalhos nos principais bancos de dados

Banco dados	de	Athenas	Jstor	Scopus	BDTD	Periódicos CAPES	Google Acadêmico
		s					

“Ensino e aprendizagem”; “língua estrangeira”; “síndrome de Down”	0	0	7 artigos	0	0	17.330 (artigos, dissertações e teses).
“Afetividade”; “ensino e aprendizagem”; “língua inglesa”; “síndrome de Down”.	0	0	8	0	0	639 (artigos, dissertações e teses).

---

Fonte: Autoria própria.

Dentre os trabalhos provenientes da plataforma *Google Acadêmico*, ilustrados na tabela, pôde-se constatar um baixo montante de trabalhos que abordam de maneira articulada todas as palavras-chave em um recorte entre os anos 2000 e 2023. Mediante a falta de trabalhos na Linguística Aplicada (doravante LA) sobre os afetos atrelados à aprendizagem da LI para pessoas com a SD, constatou-se a urgente necessidade de mais trabalhos que abordem a tríade “afetos- aprendizagem (língua inglesa)- pessoas com SD”.

Os afetos ganharam espaço e relevância no processo de ensino e aprendizagem da LE no campo da LA entre meados e final do século XX e início do século XXI, a partir dos estudos de autoridades internacionais no assunto como Krashen (1985), Stevick (1990), LeDoux (1996), Schumann (1999), Arnold (1999; 2009), Brown (2000), Arnold e Brown (1999), Horwitz (2001). No Brasil, isso ocorreu a partir dos estudos de Rajagopalan (1998), Moita Lopes (2002), Satyro (2018), Aragão (2008), Silva (2008), Tassoni e Leite (2001), Marchesi (2008), entre outros.

Até o final do século XX, questões referentes aos “afetos” eram negligenciadas, na medida em que os fatores cognitivos assumiam papel central e o foco principal era o conhecimento linguístico. Para alguns teóricos linguistas, a emoção era muito subjetiva e não constituía dado relevante para a aprendizagem da LI, conforme sustenta Damásio (2000, p. 39),

a emoção não era confiável no laboratório. Emoção era muito subjetiva, dizia-se. A emoção era muito esquiva e vaga. A emoção estava no extremo oposto da razão, facilmente a melhor habilidade humana, e a razão era presumida ser inteiramente

independente da emoção<sup>15</sup>.

Já na transição do século XX para o XXI, os afetos foram timidamente conquistando espaço nas pesquisas da LA, porém, a primazia durante todo o processo de aprendizagem de línguas ainda era da cognição, conforme explica Rodrigues (1994, p. 8):

Essa reconsideração, para manter a coerência com o paradigma cognitivista no qual essa disciplina está instituída, deve ser efetuada sem questionar a preeminência atribuída à racionalidade e a sua independência em relação aos fenômenos afetivos.

No Brasil, por sua vez, os estudos sobre emoções na LA tiveram seu início com o trabalho de Aragão (2005; 2008) que trazia a interrelação entre crenças e emoções, além dos trabalhos de Mastrella-de-Andrade (2011), Barcelos e Coelho (2010), Oliveira (2021), entre outros. Internacionalmente, essa “virada afetiva” (PAVLENKO, 2013) ou virada emocional (BARCELOS, 2010) veio acompanhada de muitas publicações recentes no exterior (GKONOU; DEWALE; KING, 2020; MARTINEZ-AGUDO, 2018).

Nessa perspectiva, as emoções são vistas “como construtos dinâmicos, uma rede complexa que colore nossas percepções e influencia como nós escolhemos agir no futuro” (BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018, p. 113). Sob essa ótica, as emoções são processos e não estados. Esses processos emocionais são relacionados às nossas interações com o mundo e como nós respondemos a eles em diferentes tempos e contextos. Segundo Erickson e Schultz (1998), o contexto não se restringe ao ambiente físico, mas ao lugar em que ocorre o diálogo ou a comunicação dialógica com as pessoas e o que as pessoas estão fazendo em determinado local.

Ademais, retomando o postulado anterior, fatores afetivos não se dissociam dos cognitivos no processo de ensino e aprendizagem, caminhando entrelaçados e equilibrando-se de forma que os afetos passam a ser racionalizados durante todo o processo. Segundo Silva (2008), o interesse pelos aspectos afetivos não foi uma herança da Linguística, uma vez que muitos estudos linguísticos apoiaram-se preponderantemente na concepção cognitivista, inscrita na tradição cartesiana, que pressupõe a dicotomia entre afetos e cognição. Entretanto, a LA passou a considerar os aspectos afetivos porque as pesquisas nessa área são sobre o ensino e aprendizagem de línguas, que incluem procedimentos didáticos, nos quais os afetos tanto do

---

<sup>15</sup> No original: Emotion was not trusted in the laboratory. Emotion was too subjective, it was said. Emotion was too elusive and vague. Emotion was at the opposite end from reason, easily the finest human ability and reason was presumed to be entirely independent from emotion.

aluno quanto do professor não poderiam ser ignorados (SILVA, 2008).

Acredita-se que um dos motivos que levaram a estudiosos do campo da LA a considerar os aspectos afetivos, bem como propor o diálogo entre cognição e afetos, foi a adesão de muitos linguistas aplicados às idéias de Vygotsky, que se fundamentam nas concepções sociointeracionistas relativas à linguagem, ao papel da escola e à atuação docente (SILVA, 2008).

De acordo com a perspectiva sociointeracionista, a aprendizagem é entendida como um fenômeno que se instaura entre duas ou mais pessoas, que estão inseridas em contextos culturais específicos. Tal fenômeno só é possível mediante a utilização de sistemas simbólicos culturalmente aprendidos, tal qual a linguagem. Para Silva (2008, p. 135):

[...] a obra de Vygotsky contempla muitas das principais questões abordadas pela LA. Aborda os aspectos didáticos tão necessários ao ensino de línguas, mas enfatiza o papel da linguagem e da intervenção do outro na construção do conhecimento, não se restringindo a aspectos pedagógicos apenas.

Para além disso, destacamos os aspectos afetivos tanto do professor quanto do aprendiz, tendo em vista que a aprendizagem acontece efetivamente quando há uma boa relação afetiva entre eles e precipuamente quando são atendidos os interesses e as motivações de ambos. Da perspectiva do professor, quando o aluno o respeita e interage com ele e da parte do aluno, quando suas necessidades pessoais são atendidas, de sorte que eles se sintam motivados durante o processo de aprendizagem.

Alinhado a tais pressupostos, Schumann (1998, p. 8) sustenta que a avaliação afetiva dos estímulos está no cerne da cognição, e ela orienta nossos processos de tomada de decisão. Ele descreveu dois papéis importantes do afeto na aprendizagem: "as reações emocionais influenciam a atenção e esforço dedicado à aprendizagem, e padrões de avaliação podem estar subjacentes ao que foi considerado motivação em SLA<sup>16</sup>".

Destarte, o processo de ensino e aprendizagem é de natureza afetiva e avaliativa. Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem reflexiva é um processo no qual os professores refletem sobre suas práticas pedagógicas, analisando como algo foi ensinado e de que forma determinada prática pode ser mudada, a fim de beneficiar o aluno. Em contrapartida, é importante que ocorra uma autoavaliação do processo de aprendizagem de cada aluno para que ele tome atitudes eficazes diante das diversas situações dentro da sala de aula como fora dela (NAGAMINE,

---

<sup>16</sup> No original: emotional reactions influence the attention and effort devoted to learning, and patterns of appraisal may underlie what has been considered motivation in SLA.

2008).

Segundo Stern (1983, p. 386), "o componente afetivo contribui pelo menos tanto e muitas vezes mais para o aprendizado de linguagem do que as habilidades cognitivas<sup>17</sup>". LeDoux (1996) afirma que as duas áreas mais afetadas pelas emoções é a atenção e a criação, no processo de aprendizagem. Complementando essa perspectiva, Schumman (1999, p.28) explica que "o cérebro avalia os estímulos que recebe através dos sentidos da situação de aprendizagem de idiomas e essa avaliação leva a uma resposta emocional<sup>18</sup>".

De acordo com Earl Stevick (1980, p. 4), "o sucesso na aprendizagem de idiomas depende menos de materiais, técnicas e análises linguísticas e mais do que acontece dentro e entre as pessoas em sala de aula<sup>19</sup>". Nessa perspectiva, concordamos com o autor que o sucesso da aprendizagem depende mais de fatores que provêm do relacionamento afetivo entre professor e aluno e essa relação engloba fatores individuais como motivação, autoestima, ansiedade, inibição, disposição para assumir riscos, tolerância à ambiguidade, introversão/extroversão de estilos de aprendizagem, eutoeficácia, etc.

Nesse viés, é na observação da postura, na interação do professor com o aluno, na projeção do "eu" de um participante em relação ao outro, consigo próprio e com o discurso em construção, que se verifica a ocorrência dos afetos. De acordo com Brasileiro (2014), em uma situação interativa, as pessoas se comunicam para além do verbal, por meio do corpo todo, fornecendo pistas sobre contexto e sentidos. Aprofundando sua discussão a respeito dos afetos na interação comunicativa na aula de LE, a autora se apoia em Erickson e Shultz (1998, p. 145) que sustentam que

além das diferenças de posturas e proxêmica, podem ter valor contrastivo como pistas de contextualização – mudanças de tom e altura da voz, e outras características prosódicas; alteração no código linguístico, estilo e tópico; mudanças no andamento e organização rítmica da fala e da movimentação corporal; mudança na direção do olhar e na expressão facial; mudanças no número de falantes e ouvintes.

No mesmo viés teórico, Pepin (2008) ratifica a noção do afeto como tarefa social realizada por atores sociais inscritos em situações comunicativas. Segundo o autor,

---

<sup>17</sup> No original: the affective component contributes at least as much as and often more to language learning than the cognitive skills.

<sup>18</sup> No original: the brain evaluates the stimuli it receives via the senses from the language learning situation and this appraisal leads to an emotional response (SCHUMMAN, 1999, p. 28).

<sup>19</sup> No original: Success in language learning depends less on materials, techniques, and linguistic analysis and more on what happens within and between people in the classroom.

emoções são fenômenos socialmente partilhados (circulam entre os indivíduos sociais, construídas nas trocas languageiras, submissas às normas sociais), situados (emergem nas

O corolário dos postulados converge para a concepção de que os afetos são, portanto, dinâmicos fisiológicos e biopsicossociais. Eles manifestam-se por meio dos corpos dos interagentes (expressões faciais, postura, cabeça, pernas, *etc.*), emergindo nas trocas languageiras, submissas às normas sociais e aos saberes e crenças.

Pavlenko e Dewaele (2004) também investigaram o papel de fatores relacionados à emoção na alternância de linguagem por bilíngues. Seus estudos revelaram uma emotividade superior à primeira linguagem e a preferência pelo uso dessa linguagem para expressar emoções. Tais resultados corroboraram a importância da dimensão afetiva na vida social humana, conforme afirmam os autores a seguir:

A pesquisa sobre SLA instruído se beneficiaria de um aumento da diversidade metodológica e epistemológica e ... um foco no afeto e na emoção entre pesquisadores pode inspirar autores de materiais didáticos e professores de línguas estrangeiras a aumentar a atenção à comunicação da emoção e ao desenvolvimento da competência sociocultural em uma L2 (PAVLENKO; DEWAELE, 2004, p. 367).

Os mesmos autores deram destaque para o papel ativo do aprendiz de uma língua estrangeira no processo de aprendizagem, alegando que eles não são “somente um objeto da curiosidade científica, mas também uma testemunha crucial do seu próprio processo de aprendizagem” (PAVLENKO; DEWAELE, 2004, p. 369).

Com base na premissa, endossamos a importância da ação dos aprendizes no processo de aprendizagem, que está diretamente relacionada aos seus afetos, à maneira como reagem e sentem às demandas do professor e às diversas situações em sala de aula. Se os alunos estão motivados e interessados nas atividades, tendem a agir de maneira favorável à aprendizagem, impactando positivamente as emoções do professor. Em contrapartida, se sentirem negligenciados ou ameaçados, terão, geralmente, uma atitude desfavorável à aprendizagem, influenciando negativamente as emoções do professor.

Nesse sentido, fica evidente a importância do papel que os afetos desempenham no processo de ensino e aprendizagem de LE. Todavia, tendo realizado um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de trabalhos do início do século XXI sobre os afetos atrelados ao ensino e aprendizagem de LE, foram encontradas duzentas dissertações e teses no repositório a partir das palavras-chave: “afetos”, “aprendizagem”, “línguas estrangeiras”. O Quadro 1, a seguir, reúne algumas dessas pesquisas

**Quadro 1-** Teses e dissertações com foco na aprendizagem de LI

<b>Autor(a)</b>	<b>Título</b>	<b>Nível</b>	<b>Universidade</b>
Simone Silva Pires	Aspectos afetivos nos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira na meia-idade.	Tese (2005)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Porto Alegre.
Núria Alexandra Vintró de Deus	Adulto: aluno infiel ou incompreendido? aspectos linguísticos, sociais e afetivos que permeiam o ensino da língua inglesa (LI) para adultos.	Dissertação (2007)	Universidade de Brasília-UNB.
Rodrigo Aragão	São as histórias que nos dizem mais: Emoção, reflexão e ação na sala de aula.	Tese (2007)	Faculdade de Letras na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Cláudia Valéria França Vidal	Motivação e representação cultural no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira dos alunos da Licenciatura em Letras da UFPA.	Dissertação (2009)	Universidade Federal do Pará (UFPA).
Sandra Tellier Motti.	Variáveis afetivas no contexto da aprendizagem da Língua Inglesa.	Dissertação (2010)	Universidade Federal do Paraná (UFPR).
Fernanda Vieira da Rocha Silveira	<i>Reframing foreign language anxiety through beliefs: an exploratory study.</i>	Tese (2012)	PUC- Rio de Janeiro.
Antônia Martins Ferreira.	Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso no contexto da educação básica.	Dissertação (2019)	Universidade Federal do Amazonas (UFAM).
Paula Paques Carreira.	O papel da afetividade nas aulas de língua inglesa em dois diferentes contextos escolares: cognição e afetividade caminham juntas.	Dissertação (2014)	PUC-São Paulo.
Joseilde Maria Teles	O valor de aprender inglês: construção de valores por adultos estudantes de língua inglesa sob a ótica Piagetiana.	Dissertação (2014)	USP/ São Paulo.
Antônia Martins Ferreira.	Os aspectos afetivos no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso no contexto da educação básica.	Dissertação (2019)	Universidade Federal do Amazonas (UFAM).
Maria Eduarda Oliveira Costa	Autonomia da criança na aquisição da língua inglesa: um confronto entre as perspectivas	Dissertação (2020)	USP.



	de Vygotsky e psicanalítica.		
--	------------------------------	--	--

Fonte: Produção da própria autora com base na BDTD.

No levantamento realizado, foram encontrados vinte e quatro trabalhos (dissertações e teses) a partir das palavras-chave: “afetos”, “aprendizagem” e “síndrome de Down”, sendo que somente cinco têm foco nos afetos. No Quadro 2, a seguir, apresentamos tais dados.

**Quadro 2-** Teses e dissertações com foco nos afetos e SD

<b>Autor(a)</b>	<b>Título</b>	<b>Nível</b>	<b>Universidade</b>
Maria Cecília Guimarães Ballaben	A mediação em sala de aula: aspectos relacionados à aprendizagem de alunos com Síndrome de Down.	Dissertação (2001)	Unicamp.
Berenice Machado Corrêa	Interações em ambientes virtuais de aprendizagem envolvendo sujeitos com síndrome de Down: constituição social das dimensões afetivas.	Dissertação (2007)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Porto Alegre.
Erenice Natália Soares de Carvalho	Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual.	Tese (2007)	UNB- Brasília.
Olga Araújo Perazollo	Dimensão relacional da aprendizagem: construções teóricas na interface educação e Psicologia.	Dissertação (2011)	Universidade de Caxias do Sul/Caxias do Sul.
Maria Aparecida Dias	O corpo como sentido, criação e significado da criança com síndrome de Down: uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil.	Dissertação (2012)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Fonte: Produção da própria autora com base na BDTD.

Aprofundando mais a pesquisa, não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese nessa plataforma com base nas palavras-chave: “afetos”, “aprendizagem”, “síndrome de Down” e “língua inglesa”. Ainda com base em um levantamento no portal Periódico Capes foram encontrados cinco artigos pautados nas palavras chave “afetos”, “aprendizagem” e “línguas estrangeiras”, conforme sintetizamos no quadro 3.

Semelhantemente, não foi encontrado nenhum artigo, dissertação, ou tese, que relacionasse “afetos”, “aprendizagem”, “língua inglesa” e “síndrome de Down”, conforme

revela o Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3-** Trabalhos com base em um levantamento dos Periódicos Capes.

Eduardo Dias da Silva	Motivação nossa de cada dia, dai-nos autonomia e aprendizagem em língua estrangeira hoje.	Artigo (2015)	Macabéa: revista eletrônica do Netlli.
Isabella Ramalho Orlando	Línguas indígenas em pauta na aula de inglês: possibilidades para uma educação linguística crítica.	Artigo (2021)	Revista Trabalhos em Linguística Aplicada.
Ana Maria Vieira Monteiro	Realidade virtual no ensino de vocabulário de inglês: um estudo exploratório sobre afeto no uso da tecnologia.	Artigo (2021)	Revista Trabalhos em Linguística Aplicada.
Solange Teresinha Ricardo de Castro	Fatores de construção de conhecimento de futuros professores de inglês em uma situação de aprendizagem de língua em um curso de Letras.	Artigo (2007)	Signum: Estudos em Linguagem.
Fátima Isabel Guedes da Silva	O PLH- o contexto familiar, motivacional e cultural dos alunos lusodescendentes.	Artigo (2015)	Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación.

Fonte: Produção da própria autora com base no portal Periódicos Capes.

Diante das reflexões tecidas neste capítulo, e do levantamento de trabalhos nas principais plataformas acadêmicas, constatou-se a inexistência de trabalhos articulando os afetos à aprendizagem da LI para alunos com SD. Posto isto, urge a necessidade de trabalhos que vinculem esses três tópicos.

No âmbito deste estudo, consideramos pertinente, olhar mais atentamente para os afetos que emergem na relação professor-aluno e esse será o foco da próxima seção.

### 2.4.3 Afetos na relação professor-aluno

Segundo Vygotsky (2010), as categorias dos afetos envolvem aspectos emocionais que podem ser classificados em três grupos: os positivos, quando estão relacionados com o sentimento de satisfação, alegria etc.; o grupo das emoções negativas, como o sentimento de depressão, sofrimento, tristeza etc. e também um terceiro grupo relativo à indiferença emocional ou emoções neutras, as quais podem adquirir carga positiva ou negativa, de acordo com o contexto situacional.

A psicologia tradicional preconizava que toda sensação corresponde a um tom

emocional, isto é, “até mesmo as vivências mais simples de cada cor, som ou odor possuem inevitavelmente algum aspecto sensível” (VYGOTSKY, 2003, p. 117). No que se refere a odores e gostos, há poucas sensações neutras, isto é, emocionalmente indiferentes. Cada odor e quase todos os gostos carregam uma carga semântica de agradabilidade e negativa de desagradabilidade, que causam respectivamente prazer ou desgosto, estando ligados à satisfação ou à rejeição, conforme alega Vygotsky (2003, p.117),

Parece um pouco mais difícil revelar isso nos estímulos visuais e auditivos, mas também aqui é fácil mostrar que qualquer cor ou forma, assim como qualquer som, possuem um aspecto emocional único, que pertence apenas a ele. Todos sabemos que certas cores e formas nos tranquilizam; outras, pelo contrário, nos excitam. Algumas provocam ternura e outras, repugnância; algumas despertam alegria e outras causam sofrimento. Para convencer-se disso basta recordar o evidente significado emocional da cor vermelha - essa constante companheira de qualquer insurreição, paixão e rebelião -, ou azul - essa cor fresca e serena da distância e dos sonhos.

Desta forma, o ambiente de aprendizagem e de ensino de línguas é regido pelo afeto que representa o elã da relação entre o professor e os alunos, a qual é uma “via de mão dupla”, tendo em vista que um atua conforme o estado do outro (PANIZZI, 2004, p. 15). O autor defende que essa relação é uma via de mão dupla, professor/aluno, aluno/professor, que faz da sala de aula uma teia de valores, necessidades, aspirações e frustrações que se entrecruzam e, portanto, se influenciam reciprocamente. De acordo com Cunha (2002, p. 72),

um bom relacionamento do professor-aluno gera uma proximidade entre ambos, observando as peculiaridades de cada aluno, entre outros aspectos, garante mais o sucesso na aprendizagem do que apenas um domínio de conteúdo. Quando o professor chega perto do aluno, quando o chama pelo nome, há uma interação que faz o aluno se sentir sujeito do ato de aprender. Isto o anima a interferir no conhecimento, ainda mais quando o professor usa palavras de estímulos à sua capacidade de pensamento. Muitos professores usam o senso de humor para tornar-se mais próximos de seus alunos, dessa forma, desmistificam a relação autoritária entre professor e aluno.

Assim, a analogia “via de mão dupla” refere-se ao fato de que os alunos desanimados, desmotivados e enfadados em aula, que não respondem às demandas do professor, podem desencadear nele afetos como desmotivação e frustração (CUNHA, 2017). Da mesma forma, se o professor se mostrar intolerante ou fornecer conteúdo que vai além da capacidade cognitiva dos alunos, ele pode gerar emoções como frustração e desânimo em seus aprendizes.

Nesse contexto, de acordo com Barcelos (2019), as crenças sobre o ensino e aprendizagem de uma língua afetam a maneira como os professores e aprendizes sentem-se sobre vários aspectos desses processos. Sendo assim, a autora defende que as crenças

mobilizam afetos que influenciam a maneira dos professores e dos alunos agirem. Na perspectiva do professor, as crenças dos aprendizes são importantes para um ensino reflexivo, de modo que o julgamento que ele faz a respeito do aluno, isto é, a forma como ele se sente diante do aluno vai influenciar as suas atitudes em relação ao aprendiz. De maneira semelhante, o mesmo processo acontece com este último com relação ao professor.

Ademais, conforme discutido, em seção anterior, os aspectos afetivos na relação interpessoal do professor com o aluno contribui para dar pistas sobre o contexto de aprendizagem da LE. Nesse cenário, de acordo com os postulados de Erickson e Schultz (1998), Brasileiro (2014), Brown (1994), os afetos emergem da interação entre professor e aluno, os quais estão inscritos em uma cena discursiva, subsidiada por aspectos culturais e sociais.

Lançando um olhar mais especificamente para pessoas com DI, vale lembrar que o preconceito contra elas já foi registrado desde o século XVIII, quando crianças com tais características nasciam e eram deixadas à mercê de todas as circunstâncias para morrerem, uma vez que eram consideradas amaldiçoadas e que poderiam trazer transtornos para a sociedade. Passados os anos, mas somente na década de 1980, as pessoas com DI, entre elas, pessoas com SD, tiveram seu direito ao estudo garantido pela Constituição Federal de 1988, preferencialmente, nas redes públicas. Depois disso, vários documentos oficiais acerca dos direitos das pessoas com deficiência passaram a vigorar e integrar esses indivíduos na sociedade.

Ademais, estudiosos e um número expressivo de pessoas leigas sobre o assunto ainda carregam a crença de que pessoas com SD não conseguem aprender sua língua materna, tampouco uma língua estrangeira. Essa crença limitante pode fomentar a insegurança e a baixa autoestima, tanto nos alunos com essa condição quanto em seus pais ou responsáveis.

Entretanto, conforme mencionado em seção anterior, diversos estudos atualmente revelaram que pessoas com SD aprendem da mesma forma que seus pares de desenvolvimento típico uma segunda língua, no entanto, o processo pode levar um pouco mais de tempo, com base nas habilidades de cada indivíduo com SD (BUCKLEY, 2002; BAÜML, 2007; MILHEIRO, 2013).

Nesse contexto, Tassoni (2000 *apud* Leite, 2001) cita o afeto na interação professor-aluno como estratégia de ensino eficaz para o envolvimento com a aprendizagem utilizando a teoria histórico-crítica. A autora defende que os afetos estão presentes nas diferentes estratégias, por exemplo, no uso da linguagem utilizada para explicar a matéria e/ou atender aos alunos de forma individual, na proximidade do professor por meio do contato físico com o aluno, suscitando a noção de disponibilidade em ajudar. Também, fazem parte de tais estratégias,

explicar novamente um conteúdo e responder dúvidas individualmente, estimulando a segurança do aprendiz, ou ainda demonstrar tolerância e paciência durante o desenvolvimento das atividades propostas.

Isso pode contribuir para manter a atenção dos alunos na realização das tarefas, bem como promover aprendizagem significativa, que está pautada nos modelos de referência dos alunos que socializam conhecimento. Os professores, ao lançarem mão de diferentes procedimentos e técnicas para a realização de exercícios, possibilitam a participação ativa de todos, questionando os aprendizes, ensinando estratégias de estudos para organizar o pensamento, recapitulando conteúdos anteriores, contextualizando o próximo, oportunizando a colaboração e escolha dos conteúdos e exercitando a autonomia do aprendiz (TASSONI 2000 *apud* LEITE, 2001).

Ademais, investigar os afetos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no campo da LA, segundo Satyro (2018), compreende lançar um olhar atento às questões sobre identidade, crenças, autoestima e ansiedade, em que esses conceitos variam de acordo com os diferentes sujeitos e contextos inseridos no processo.

Com relação à autoestima, trata-se de um componente afetivo que integra o processo de ensino e aprendizagem de LE e uma de suas definições no campo da LA compreende “uma avaliação, um juízo de valor feito pelo indivíduo sobre si próprio e sobre suas próprias capacidades, expressando sua aprovação ou não consigo mesmo<sup>20</sup>” (BROWN, 2000, p. 145).

Segundo o autor, há três tipos de autoestima: 1) a global ou geral, que compreende a forma como o indivíduo se enxerga diante do outro; 2) autoestima situacional ou específica que consiste na avaliação que o indivíduo faz de si em relação a situações específicas da vida, como interação social, trabalho, educação, convívio no lar, ou a algumas habilidades como comunicativa, atlética, ou, ainda a traços de personalidade como empatia, flexibilidade e sociabilização e (3) a autoestima relacionada à realização de determinadas tarefas, que no contexto educacional, pode ser a aprendizagem de uma língua estrangeira (ARNOLD; BROWN, 1999).

Ademais, a autoestima é composta por fatores internos (ideias, ou crenças, práticas ou comportamentos/attitudes) e externos (como mensagens verbais ou não verbais expressas por pais e/ou professores). Sendo assim, as atitudes dos aprendizes refletem aquelas dos professores quando estes, por exemplo, fazem mais críticas do que os encoraja, podendo desencadear

---

<sup>20</sup> No original: an evaluation, a value judgment made by the individual about himself and his own capacities, expressing his approval or disapproval of himself.

insegurança e desânimo nos aprendizes. Em contrapartida, as atitudes positivas dos professores diminuem o nível de tensão e ansiedade, promovendo a autoestima dos aprendizes (BRANDEN, 1997).

A ansiedade, segundo Horwitz (2001), é muito variável entre os aprendizes e um ambiente bom, relaxado e receptivo pode contribuir mais para diminuir o nível desta do que as próprias estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor.

Ainda em relação a ações do professor, suas atitudes como “ gestos” e “ pormenores” (FREIRE, 2002, p. 20), por exemplo, “um aceno de cabeça como sinal de apreciação, um sorriso durante a aula, como sinal de alegria ou boa convivência, um elogio sobre o aprimoramento de alguma habilidade linguística ou estratégia de estudo, a fim de melhorar a autoestima do aluno” podem desencadear afetos favoráveis à aprendizagem.

Para compreender as trocas afetivas no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, Marchesi (2008) salienta que o trabalho de ensino baseado em diálogos informais pode favorecer o aprimoramento dos afetos dos alunos e do professor. Também “irritação, alegria, ansiedade, preocupação, tristeza, frustração, entre outros, são alguns dos sentimentos que o professor experimenta em sala de aula, com maior ou menor intensidade” (CARVALHO, 2018, p. 290).

Nesse contexto, Carvalho (2018, p. 290) elencou categorias referentes ao ensino do professor, dividindo as emoções em positivas e negativas. As primeiras referem-se aos afetos que geram tanto nos alunos quanto no professor sensações agradáveis como a alegria, que consiste na “satisfação de ver o outro se sair bem” e, conseqüentemente, propulsionam ações; os segundos referem-se aos afetos desafiadores como a irritação e a frustração que, por sua vez, geram sensações desagradáveis, atrasando ou promovendo o bloqueio de ações, por exemplo, quando o aluno não vai à determinada aula, devido à falta de interesse, ou quando apresentam um desempenho muito aquém do esperado em relação aos outros alunos.

No âmbito dos afetos dos alunos, um ambiente leve, receptivo, onde há amor e carinho em relação a eles, tende a fazer com que se sintam “seguros”, “extrovertidos”, “alegres”, “motivados”, “desinibidos” e com “autoestima” elevada. O contrário é representado por um ambiente tenso, pouco receptivo, com um professor autoritário em cena, que não estabelece uma relação próxima com os alunos, além de não encorajá-los a interagir em aula, fazendo emergir nestes, afetos como “baixa autoestima”, “inibição”, “introversão”, “tristeza”, “desmotivação” e “insegurança” (ARNOLD, 1999).

Aragão (2008) também elenca a presença de afetos positivos e negativos no processo de ensino e aprendizagem de LE. Os positivos são a “empatia”, a “cooperação”, a “colaboração”,

a “solidariedade”, a “ética”, o “respeito mútuo”, a “autoestima”, a “alegria”. No outro pólo negativo, estão “desconforto”, “sensação de ridículo”, “fracasso”, “frustração”, “apreensão” e “tensão”, “medo”, “insatisfação”, “estresse” e “ansiedade”, “desmotivação” e “insegurança” (ARNOLD, 1999).

No Quadro 4, sintetizamos os afetos discutidos por autores da LA, separados em categorias positivas e negativas.

**Quadro 4-** Dimensões afetivas professor-alunos

Autores	Professor		Alunos	
	Positivo	Negativo	Positivo	Negativo
Branden (1997)	Encorajamento.	Crítica em excesso.	Motivação.	Insegurança, desânimo.
Horwitz (2001)	-	Ansiedade.	Autoestima.	Ansiedade.
Carvalho (2018)	Alegria, satisfação.	Irritação, ansiedade, preocupação, tristeza, frustração.	-	Desinteresse.
Arnold (1999)	Amorosidade, carinho, receptividade.	Desencorajamento, autoritarismo.	-	Baixa autoestima, inibição, introversão, tristeza, desmotivação, insegurança.
Arnold (2009)	Motivação, autoestima, tolerância.	Ansiedade.	Segurança, extroversão, alegria, motivação, desinibição, autoestima.	Baixa autoestima, inibição, introversão, tristeza, desmotivação e insegurança.
Aragão (2008)	Empatia, colaboração, solidariedade, ética, respeito mútuo, alegria.	-	Respeito mútuo.	Desconforto, sensação de ridículo, fracasso, frustração, apreensão, tensão, medo, insatisfação, estresse, ansiedade.
Cunha (2002)	Bom humor, carinho, atenção.	-	Motivação, autoestima.	-
Freire (2002)	Alegria, cuidado, receptividade.	-	Autoestima.	-
Tassoni (2000)	Tolerância, paciência.	-	Segurança, concentração, autonomia, colaboração.	-

Fonte: Elaboração da própria autora com base no referencial teórico.

Em síntese, fica evidente que os aspectos afetivos têm relação direta com o ensino e aprendizagem da LI e, segundo Barcelos, eles estão intrinsecamente relacionados às crenças, ou seja, os afetos refletem as crenças tanto dos professores quanto dos alunos a respeito do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Barcelos; da Silva (2015, p. 8),

a influência das crenças nas emoções (e vice versa) se dá de quatro maneiras principais. Primeiro, provocando mudanças nas operações mentais e na produção de imagens no cérebro bem como mudanças corporais (DAMASIO, 1994). Assim, quando estamos tristes produzimos menos imagens mentais, ao contrário de quando estamos felizes. Segundo, as emoções fornecem evidência para as crenças (WINOGRAD, 2003). Terceiro, as emoções conduzem nossa atenção para informações que acreditamos ser relevantes. Por fim, as emoções influenciam as crenças alternando-as, ampliando-as ou as tornando mais resistentes à mudança (FRIJDA *et al.*, 2000). Basicamente, as emoções podem tornar as crenças mais fortes ou mais fracas (BARCELOS, 2013). Essa influência das emoções nas crenças vai depender basicamente de nossos objetivos emocionais.

Podemos depreender, pois, que a relação entre as emoções e as crenças também é uma “via de mão dupla”, semelhante à relação da professora e dos alunos. Sendo assim, as emoções podem contribuir para corroborar, ou reformular crenças existentes como, por exemplo, uma atitude positiva da professora em relação ao mínimo bom desempenho de um aluno com SD em uma atividade de LI pode gerar entusiasmo nele e também nela, contribuindo para arrefecer a crença de que pessoas com SD não conseguem aprender uma LE. Por outro lado, essa atitude positiva da professora em relação ao aluno faz surgir essa nova crença que, por sua vez, faz emergir afetos favoráveis em relação à aprendizagem da LE pelo aluno.

No entanto, não nos limitaremos a conceituar cada afeto, no presente trabalho, porém, descreveremos, na seção seguinte, os elementos da linguagem não verbal que compreendem os movimentos do corpo (mãos, pés, pernas, postura, cabeça) e as expressões faciais que caracterizam cada um dos afetos. Para tanto, lançaremos mão dos estudos dos Psicólogos Paul Ekman e Wallace V. Friesen, no que se refere à relação das expressões faciais com os afetos, pois eles foram os pioneiros e únicos a descreverem e codificarem as expressões faciais e associá-las aos afetos universais mencionados anteriormente. Além disso, discutiremos premissas de outros autores, alguns da LA, outros da área da Psicologia e da Linguística, os quais descreveram e analisaram os gestos corporais relacionados aos afetos.

#### **2.4.4 Um olhar multidisciplinar para a fisiologia dos afetos**

Nesta seção, basear-nos-emos fortemente nos trabalhos de Friesen e Ekman (1976,



1978). Paul Ekman é um psicólogo norte-americano, professor Emeritus da Universidade da Califórnia nos Estados Unidos. Ele é um dos psicólogos mais citados no mundo inteiro, quando se trata do tema das microexpressões faciais relacionadas aos afetos. O professor é autor de uma extensa lista de livros sobre o assunto, entre eles: *a Linguagem das Emoções* (2003; 211), *Unmasking the face* (1975; 2003), *Darwin and Facial Expression: A Century of Research in Review* (1973; 2006), entre outros.

Nesse último livro, Ekman (2003) faz menção a uma pesquisa de Darwin, na qual o biólogo britânico comparou as expressões faciais de um homem às de um primata, crendo que o primeiro descende deste último. No entanto, o trabalho do autor foi subestimado e criticado por vários estudiosos do campo das emoções humanas, pois eles não acreditavam que o homem fosse resultado da evolução do macaco. Diferentemente dos animais, Darwin asseverava que o ser humano era capaz de racionalizar os afetos, atingindo as funções superiores mais complexas da mente.

Um outro fator que fez com que o trabalho de Darwin perdesse a credibilidade diante da comunidade acadêmica foi a crença de que as emoções são inatas, isto é, elas são geneticamente pré-determinadas. Segundo Darwin, porém, alguns afetos são universais, como a alegria, a tristeza, a raiva, o medo, a surpresa, o nojo etc.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Darwin, Ekman (2003), anos mais tarde, realizou uma investigação sobre as expressões faciais referentes aos afetos universais, na qual buscou verificar se tais afetos eram realmente inatos ou adquiridos. O teórico conduziu tal investigação com participantes de países de culturas distintas, como o Japão, o Chile e o Brasil. Nela, foram apresentadas algumas fotografias a eles, contendo expressões faciais de indivíduos, manifestando aqueles afetos anteriormente citados e os resultados foram idênticos em cada cultura, sugerindo que a teoria de Darwin poderia estar correta sobre a universalização dos afetos.

Entretanto, os resultados poderiam ser influenciados pela exposição à internet e talvez também pela possibilidade de essas pessoas poderem viajar e conhecer novos costumes e hábitos. Sendo assim, Ekman se propôs a viajar para lugares remotos, onde a cultura ocidental fosse desconhecida. Sendo assim, ele foi, por exemplo, rumo à Papua Nova Guiné, a fim de estudar os gestos e expressões faciais dos Fore, uma pequena tribo canibal, que vivia isolada perto nas Montanhas Wanevinti, separados da cultura ocidental. Lá, o estudioso realizou vários testes sobre a expressão facial das emoções da cultura ocidental e verificou similaridades com relação àquelas das pessoas nativas, conforme revelam os escritos de Ekman (1993, p. 336) a seguir:

Nós ampliamos as descobertas para uma cultura pré-alfabetizada na Nova Guiné, cujos membros não poderiam ter aprendido o significado das expressões a partir da exposição a representações midiáticas de emoção. Nós também concordamos com relação às expressões que se encaixavam em diferentes situações sociais, como a morte de uma criança, briga e reencontro com amigos<sup>21</sup>.

No entanto, alguns cientistas duvidaram dos resultados oriundos da pesquisa de Ekman e Friesen, entre eles, Eleanor Rosch e Karl Heider, os quais, alguns anos mais tarde, repetiram as investigações com os Dani, uma tribo que vivia ainda mais isolada do que os Fore. Na pesquisa, os resultados obtidos foram similares aos de Ekman e Friesen, corroborando, assim, o caráter da universalidade das expressões faciais relativas a alguns afetos.

Izard (1971), outro estudioso dos afetos, acrescentou evidências de que a concordância transcultural foi preservada para a maioria das emoções quando os sujeitos foram autorizados a escolher os próprios termos verbais para descrever os sentimentos mostrados em suas expressões. Ademais, Friesen e Ekman (1972) também ampliaram as descobertas de como as pessoas interpretam as expressões. Destarte, ambos encontraram evidências da universalidade no que se refere às expressões espontâneas e às expressões deliberadamente produzidas. Além disso, eles criaram regras de exibição, isto é, prescrições específicas da cultura sobre quem pode mostrar quais emoções, para qual grupo de pessoas e em que situações. O intuito era explicar como as diferenças culturais podem ocultar a expressão universal.

Em outro estudo empírico, Ekman, juntamente com outros psicólogos, buscaram verificar se as vocalizações emocionais comunicam estados afetivos entre culturas. Para tanto, eles compararam um grupo de falantes de inglês com os Himba, um grupo seminômade de mais de 20.000 pessoas que viviam em pequenos assentamentos na região de Kaokoland, no norte da Namíbia. Os resultados revelaram que pistas vocais emocionais comunicam estados afetivos transcendendo as fronteiras culturais, de modo que as emoções básicas – raiva, medo, nojo, felicidade, tristeza e surpresa – eram identificadas de forma confiável por ouvintes ingleses e himba, a partir de vocalizações produzidas por indivíduos de ambos os grupos. Essa observação mostrava que alguns estados afetivos são comunicados com sinais vocais, que são amplamente consistentes em todas as sociedades humanas e não exigem que o produtor e o ouvinte compartilhem língua ou cultura (SAUTER *et al.*, 2010).

Décadas mais tarde, Margareth Mead (1975), antropóloga norte-americana, criticou o

---

<sup>21</sup> No original: We (Ekman; Friesen, 1971) extended the findings to a preliterate culture in New Guinea, whose members could not have learned the meaning of expressions from exposure to media depictions of emotion. We also found agreement about which expressions fit with different social situations, such as the death of a child, a fight, and seeing friends.

trabalho de Ekman e Friesen, refutando a ideia da universalidade das expressões faciais relacionadas aos afetos primários supracitados, ela asseverou que tal ideia só era possível em situações de simulação da realidade, mas não em situações reais, pois essas variavam de acordo com o contexto cultural. A seguir, o trecho corrobora as críticas da autora.

Ekman demonstrou... [que] é possível persuadir membros das diferentes culturas para produzir simulações que serão mutuamente inteligíveis entre estas culturas. Se as simulações são mutuamente reconhecíveis deverá haver alguns elementos universais envolvidos assim como Ekman postulou, em uma conexão entre o sistema nervoso e músculos faciais específicos... [Há uma] possibilidade que os seres humanos devam compartilhar um núcleo de comportamentos inatos que são usualmente modificados, mas que estão disponíveis para simulação (MEAD, 1975, p. 212).

Discordamos da asserção feita por Mead, uma vez que Ekman trouxe evidências sobre a universalidade de alguns afetos, a partir de alguns exemplos do dia a dia como, por exemplo, os testes que realizou com um grupo de japoneses e um grupo de norte-americanos, provenientes de culturas distintas. Em seu experimento, o estudioso colocou os participantes de ambas as culturas para assistir cenas de filmes de cirurgias e acidentes, sem que percebessem que estavam sendo filmados, o que parece ter contribuído para que eles ficassem mais à vontade para manifestar suas emoções. Os dados revelaram que eles manifestavam expressões faciais similares, de forma espontânea. Em contrapartida, quando estavam do lado de um cientista, os japoneses, conhecidos pelo estereótipo de serem pessoas mais retraídas, mascaravam as expressões negativas, por meio de um sorriso.

Com base nos exemplos dos Fore, dos norte-americanos e dos japoneses gravados durante a exibição de filmes, entre outras experiências vividas por Ekman, concordamos com a proposta do autor, de que os movimentos musculares são inatos e que, no âmbito de uma visão evolucionista, os seres humanos aprendem a movimentar os músculos da face de maneiras distintas diante de determinadas situações sociais. Por exemplo, quando a pessoa está surpresa com uma notícia inesperada, ela tende a arregalar os olhos e erguer as sobrancelhas. De acordo com Ekman e Friesen (1971, p. 124),

as diferenças culturais seriam vistas em alguns dos estímulos, que através da aprendizagem, tornam-se estabelecidos como requisitantes de emoções particulares, nas regras para controlar o comportamento facial em contextos sociais particulares, e no homem das consequências da excitação emocional.

Com base na premissa anterior, Ekman e Friesen (1971) ratificaram a noção de universalização dos afetos primários e decidiram assimilar e incorporar à sua teoria os postulados de Birdwhistell (1970). Nesse viés, as emoções não teriam como fim apenas

manifestar um estado interno do indivíduo, mas também uma função social, pois determinada expressão incita comportamentos específicos no interlocutor. Ademais, Ekman reconhece a importância de outros elementos corporais como a postura, os gestos bem como a vocalização dos elementos verbais. Embora ele, bem como Birdwhistell, tenham reconhecido a integração de movimento dos músculos da face, gestos, postura e conteúdo verbal, a sistematização dessas dimensões demonstrou-se inconsistente nos estudos daqueles autores, devido a algumas má interpretações delas, além de que eles não se valeram de exemplos para explicar tal correlação em contextos sociais específicos.

Por fim, Ekman e Friesen (1976; 1978) elaboraram um Sistema de Codificação de Ação Facial (FACS), o qual compreende a primeira e ainda única técnica abrangente para pontuar todos os movimentos faciais visualmente distintivos e observáveis, de acordo com Rosenberg (2005). Diferentemente do que alguns pesquisadores pensam, esse não é um sistema de codificação de emoções, mas de codificação de comportamento para mensurar todas as ações faciais observáveis, com base nos movimentos discerníveis da musculatura facial. O FACS codifica as ações de músculos individuais ou, em alguns casos, um grupo de músculos faciais que agem juntos, denominadas unidades de ações (AUs) do sistema de codificação. Sendo assim, todos os comportamentos faciais observáveis são descritos de acordo com o produto oriundo das combinações entre as unidades de ações. Se aquela unidade de ação ou a combinação entre unidades de ações sugerem alguma coisa relacionada a alguma emoção, é uma decisão feita após a codificação, comparando os códigos às previsões empíricas e teóricas sobre as configurações daqueles movimentos associados àquela emoção específica<sup>22</sup>.

Sendo assim, prosseguiremos com a definição do conceito dos afetos, além da descrição fisiológica, com ênfase nos músculos da face de cada um deles, lançando mão dos estudos de Ekman e Friesen (1975; 1976; 1978), no que se refere à caracterização das expressões faciais, acrescido da postura, que englobam movimento com a cabeça, braços, mãos e pernas, na perspectiva de diversos autores, aliado a conteúdos verbais.

Descreveremos, na sequência, alguns afetos e comportamentos que foram identificados no presente estudo como favoráveis à relação professor-aluno-família e à aprendizagem, buscando lançar luz às teorias que os subjazem.

Felicidade/entusiasmo: a maioria das pessoas quer experimentar a felicidade, visto que é

---

<sup>22</sup> É importante salientar que abordamos o conceito de FACS e de seus mecanismos de codificação superficialmente somente para explicar para o leitor os passos utilizados para interpretar e avaliar os afetos com relação às expressões faciais. Não obstante, não iremos aplicar sistematicamente o sistema, mas sim, iremos abordar de imediato o produto desses mecanismos, representados pelo imbricamento das expressões faciais que resultam em um determinado afeto.

uma emoção agradável. Ela pode ser confundida com o conceito de prazer, entusiasmo e alívio. O prazer está restrito às sensações físicas positivas, que é oposto à sensação de dor, sendo recompensador senti-lo. Geralmente, estímulos táteis e sabores podem trazer sensações prazerosas, assim como alguns sons e imagens, fazendo emergir um sentimento de felicidade na pessoa. O entusiasmo, por sua vez, “é o oposto de tédio. Você fica entusiasmado quando algo desperta seu interesse. Você fica atento e envolvido com aquilo que despertou ânimo em você<sup>23</sup>” (EKMAN; FRIESEN, 2003, p. 69). Segundo Ekman e Friesen (2003), muitas pessoas acreditam que a felicidade é o prazer combinado com o entusiasmo, no entanto, os autores afirmam que as duas são emoções distintas consideradas caminhos possíveis para se alcançar a felicidade. O terceiro caminho para a felicidade consiste no alívio-felicidade que envolve felicidade na realização de algum feito, quando a sensação negativa é cessada. Assim como no prazer, no entusiasmo, as pessoas têm dificuldade em distinguir alívio de felicidade (EKMAN; FRIENSEN, 2003).

O quarto e último tipo de felicidade é aquela ligada à autoimagem ou à autoestima. Algo que acontece e fortalece o conceito sobre si mesmo, por exemplo, quando uma pessoa encontra alguém que goste dela, sendo que esta não espera que aquela outra cause nela sensações físicas prazerosas, mas somente pelo fato de que a amizade, o elogio e a estima que a outra pessoa tem por ela já a faz feliz (EKMAN; FRIENSEN, 2003).

No que se refere às manifestações faciais da felicidade, que envolvem o entusiasmo e o prazer, Ekman e Friesen (2003, p. 100) alegam que tais dimensões enfeixam as seguintes expressões:

Há uma aparência distinta nas pálpebras e rosto inferior, enquanto a testa não está necessariamente envolvida na expressão feliz<sup>24</sup>. Os cantos dos lábios são puxados para trás e ligeiramente para cima. Os lábios podem permanecer juntos em um sorriso (A), os lábios podem ser separados, mostrando os dentes e a mandíbula juntos em um sorriso mediano (B), ou a boca pode ser aberta e os dentes separados em um sorriso largo (C). Em sorrisos largos, tanto os dentes superiores e inferiores podem ser expostos, bem como parte das gengivas, superiores e/ou inferiores.

Entretanto, é importante ressaltar que as expressões faciais das variáveis da felicidade, representadas pelo entusiasmo e o alívio diferenciam em intensidade, conforme revela o excerto anterior. No que se refere às expressões corporais, uma pessoa feliz, entusiasmada ou alegre aparece geralmente com o corpo próximo do interlocutor, projetado para frente, ombros

<sup>23</sup> No original: Excitement is the opposite of boredom. You become excited when something arouses your interest. You become attentive, involved, and quite aroused with what has excited you.

<sup>24</sup> Segundo Ekman; Friesen (2003), a alegria é uma variação de intensidade da felicidade.

erguidos e cabeça também ereta. No que se refere ao conteúdo verbal, o discurso geralmente é proferido em tom eufórico e altivo, cujo conteúdo é permeado de palavras de elogio, incentivo e com carga semântica positiva (LEITE; COLOMBO, 2008).

**Empatia:** O termo *empathia*, de origem grega, significa "paixão", que pressupõe uma comunicação afetiva com outra pessoa, as quais se identificam psicologicamente (SOBRAL, 2016). Segundo o autor (SOBRAL, 2016, p. 47), tal afeto consiste na “capacidade de o indivíduo enxergar o mundo pela visão de outra pessoa. Isso implica a consciência das próprias emoções para poder perceber a alheia”.

Na ótica social, a empatia consiste na capacidade de se colocar no lugar do outro e está calcada nos sentimentos e pensamentos que, na Psicologia Social, são propostos por Vygotsky e Wallon em junção com as duas dimensões. De acordo com Rasoal; Eklund; Hansen, (2011, p. 2), “a empatia pode reduzir a intolerância, o conflito e a discriminação e aumenta o entendimento, respeito e a tolerância entre as pessoas com as mesmas ou diferentes heranças étnicas ou culturais<sup>25</sup>”.

Em contrapartida, professores e alunos com baixo nível de empatia e com uma autoimagem negativa têm dificuldade em estabelecer relações com o outro e resolver problemas que advêm de situações interpessoais (PĂIȘI LĂZĂRESCU, 2013).

No âmbito da expressividade, a empatia é a habilidade de reagir emocionalmente às expressões emocionais de outras pessoas (EKMAN; FRIESEN, 1976) e isso engloba, também, gestos e postura. Com base em um levantamento, constatou-se que há poucos trabalhos que abordam as expressões fisiológicas desse afeto. Em estudos de casos realizados por Dimberg *et al.* (2011) e de Ekman e Friesen (1976), os autores constataram que os participantes dos casos ao serem confrontados com outras pessoas que faziam expressões de alegria demonstravam um aumento da atividade muscular zigomática, representada pelo erguimento dos músculos das bochechas e pelo estreitamento das pálpebras. Ao serem confrontados com pessoas que faziam expressão de raiva, por outro lado, apresentaram atividade do músculo corrugador, franzindo as sobrancelhas, concretizado em expressão facial desagradável. Dessa forma, pode-se deduzir que tanto as outras expressões faciais referentes à empatia, bem como a postura de uma pessoa refletem as expressões faciais e a postura do seu par.

Somado a esses estudos, Păiși Lăzărescu (2013) e Hatfield *et. al.* (2009) sustentam que a empatia é produto das experiências de socialização que começam já na infância. No que se

---

<sup>25</sup> No original: empathy can reduce intolerance, conflicts and discrimination and increases understanding, respect and tolerance between people with similar as well as different ethnic and cultural backgrounds.

refere ao comportamento de professores que demonstram empatia por seus alunos, significa que eles participam do universo subjetivo destes, tentando uma aproximação, questionando-os sobre o dia a dia deles e sobre coisas de seus interesses, bem como conseguem compreender as dificuldades que eles têm no que se refere à aprendizagem de uma língua. No que se refere ao comportamento empático do aluno, implica que este consegue reconhecer o valor que o professor tem e atende a suas solicitações (PĂIȘI LĂZĂRESCU, 2013).

Por fim, no que se refere à expressividade verbal da empatia, ela engloba discursos contendo frases de encorajamento, demonstrando solidariedade e empatia pelo outro, como exemplo “\_Não precisa ficar nervoso/a, pode responder como você souber” ou ainda “\_Você é capaz...sabe sim...”. Além de frases contendo verbos modais, os quais modulam os discursos, a fim de torná-los mais moderados (COELHO, 2018).

Motivação: esse afeto foi conceituado em diferentes perspectivas: a cognitivista, a social e a cultural. Em meados do século XX, a motivação adquiriu preceitos da vertente comportamental. Na década de 1960, de acordo com a teoria cognitivista desenvolvimentista, que influenciou a teoria educacional, ela foi definida como 'um inconsciente embutido lutando para um desenvolvimento mais complexo e diferenciado do indivíduo em estruturas mentais'<sup>26</sup> (OXFORD; SHEARIN, 1994, p. 23). O termo passou de conceito coletivo para individual, adquirindo maior relevância para o campo educacional, por meio da introdução de conceitos psicológicos como a ansiedade, necessidade de realização e lócus de controle (KEBLAWI, 2008).

Entre os anos sessenta e oitenta, a motivação ganhou relevância no campo socioeducacional por meio do Modelo Socioeducativo de Gardner (1985). Naquele momento, ela foi definida como uma 'combinação de esforço mais desejo de alcançar o objetivo de aprender a linguagem mais atitudes favoráveis para aprender a língua' (GARDNER, 1985, p. 10). De acordo com o autor, a motivação é uma das variáveis mais importantes para se adquirir a segunda língua e é “um construto multifacetado que tem componentes comportamentais, cognitivos e afetivos. Um indivíduo motivado empreende esforços para alcançar um objetivo, quer alcançar o objetivo e experimenta satisfação ao engajar comportamento ao objetivo”<sup>27</sup> (GARDNER, 2010, p. 23).

Em seu modelo, Gardner postulou dois tipos de orientações que diferem do conceito de

---

<sup>26</sup> No original: ‘a built-in unconscious striving towards more complex and differentiated development of the individual’s mental structures’.

<sup>27</sup> No original: motivation is a multi-faceted construct that has behavioral, cognitive and affective components. The motivated individual exerts effort to achieve the goal, wants to achieve the goal, and experiences satisfaction when engaged in behavior associated with the goal.

motivação, pelo fato de a orientação não abarcar as três dimensões supracitadas. Na realidade, orientação está associada à ideia de razão, que pode ser integrativa ou instrumental. Segundo o autor (1985), a orientação integrativa compreende o desejo dos alunos de se comunicar e de se integrar com os indivíduos nativos da língua alvo. Ela engloba aspectos como as atitudes em relação à língua aprendida, seus falantes e o contexto de aprendizagem. O aspecto integrativo do modelo engloba orientações e motivações para se aprender uma língua (GARDNER, 1985; 2003). Ainda segundo o autor, as orientações referem-se ao conjunto de motivos pelos quais um indivíduo estuda a língua; enquanto as motivações referem-se à própria energia ou aumento do esforço, a expressão do desejo e o sentimento de alegria ao aprender uma língua. Já a orientação instrumental consiste nas razões mais funcionais para aprender a língua, tais como se inserir no mercado de trabalho e se promover para conseguir um salário mais alto ou passar em um exame. Em suma, se a situação de alguma forma reflete “um desejo ou competência de se tornar psicologicamente mais próximo da comunidade de falantes nativos, trata-se de orientação integrativa; ou se refletir benefícios práticos para um indivíduo, pode ser classificada como instrumental<sup>28</sup>” (GARDNER, 2010, p. 16).

Essas orientações distinguem-se também das orientações intrínseca e extrínseca. Conforme Gardner (2010), a orientação intrínseca refere-se a um interesse em aprender a língua por motivos de satisfação e realização pessoal. Em contrapartida, a extrínseca compreende realizar atividades visando uma recompensa ou ela pode, ainda, advir da influência de outrem na realização de algo. Ainda segundo o autor, ambas orientações, instrumental e integrativa são extrínsecas, pois visam alguma recompensa para o aluno.

Para tratar da motivação como um afeto, Gardner (2001) propõe olhar para diferentes perspectivas – a do aluno, a do professor e a do pesquisador. No que se refere à primeira, os alunos geralmente iniciam um curso de línguas empolgados em aprender, movidos pelo sonho de se tornarem bi ou multilíngues em pouco tempo. No entanto, durante o percurso, deparam-se com fatores limitantes como a dificuldade em falar e compreender, a exposição excessiva à gramática etc., o que pode levar a um desânimo. A motivação do/a professor/a está intrinsecamente ligada ao interesse do aluno pelo conteúdo de suas aulas.

Quanto mais animado/a o/a aluno/a estiver com o conteúdo e com as aulas, mais motivado/a estará o/a professor/a. O/a pesquisador/a, por sua vez, fica motivado/a ao constatar que o seu trabalho está gerando resultados esperados por ele e para a comunidade acadêmica.

---

<sup>28</sup> No original: if it somehow reflects a desire, willingness, or ability to become psychologically closer to another language community, it would be classified as integrative. If it stressed instead the practical benefits for the individual, it would be classified as instrumental.



Tendo realizado um levantamento, não foram encontrados trabalhos que abordassem as manifestações fisiológicas inerentes à motivação, tendo em vista que se trata mais de um comportamento que desencadeia emoções favoráveis. Ademais, os aspectos sociais e culturais influenciam diretamente as atitudes e as inclinações dos estudantes para aprenderem uma língua estrangeira (KEBLAWI, 2008).

Tendo em vista que a motivação consiste mais em propensão a se sentir de algum modo, é possível concluir que ela se associa a outros afetos, pois, conforme supracitado, ela não apresenta manifestações fisiológicas próprias e delimitadas. Portanto, subentende-se que a gestualidade, as expressões faciais e a postura da motivação assemelham-se a alguns outros afetos de caráter favorável à aprendizagem como o entusiasmo, a alegria e a autoestima e também de afetos neutros como a ansiedade e a preocupação (PEKRUN, 2006).

No presente trabalho, conforme discutiremos adiante, mais amiúde, foi possível perceber a relação direta entre a motivação e a alegria/entusiasmo pela manifestação de sorriso médio a largo com o erguimento do músculo das bochechas e leve estreitamento das pálpebras, bem como o erguimento das sobrancelhas e franzir da testa, inerentes à surpresa (EKMAN; FRIESEN, 2003). No que concerne à postura, não foram encontrados trabalhos que abordassem especificamente a postura inerente à motivação. Porém, Leite e Colombo (2008) descreveram a postura dos afetos de caráter positivo, no geral, em que é inclinada para frente e o corpo voltado em direção à outra pessoa, demonstrando atenção e interesse pelo o que está sendo falado.

As expressões verbais assemelham-se às de outros afetos positivos como a alegria e a autoestima que englobam palavras ou expressões de encorajamento e elogios advindas tanto do professor quanto do aluno (LEITE; COLOMBO, 2008).

Autoestima: assim como outros afetos citados anteriormente, a autoestima foi estudada em diferentes áreas, na Psicologia, na Sociologia, na Antropologia, na Linguística Aplicada etc. São muitos autores que têm investigado esse afeto no processo de ensino-aprendizagem. Brown (1994, p. 137), que investigou a autoestima na perspectiva da Linguística Aplicada, define autoestima como

a avaliação que o indivíduo faz e costumeiramente mantém de si próprio que expressa uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica até que ponto um indivíduo julga-se capaz, signficante, bem sucedido e valioso. Em resumo, autoestima é um julgamento pessoal de valor que é expresso nas atitudes que o indivíduo tem em relação a si próprio. É uma experiência subjetiva que o indivíduo transmite aos outros por relatos verbais e outros comportamentos expressivos explícitos.

Dessa maneira, a pessoa atribuirá um valor a si mesma, o que refletirá diretamente em suas atitudes e no modo de encarar o mundo e interagir com as outras pessoas. É um ato cognitivo (reconhecer-se) aliado ao afetivo, na qual a pessoa se vê positiva ou negativamente. No âmbito social, o impacto dessa autoavaliação molda a interação com os outros indivíduos.

A autoestima pode ser subdividida em três tipos: a global, a situacional e a da relação do indivíduo com a forma de desenvolver tarefas (ARNOLD; BROWN, 1999). Ademais, ela é composta por fatores internos (ideias, ou crenças, práticas ou comportamentos/atitudes) e externos (mensagens verbais ou não verbais expressas por pais e/ou professores) e está intrinsecamente associada à motivação. Branden (2001, p. 109) alegou que “não há julgamento de valor mais importante para o homem - nenhum fator mais decisivo em seu desenvolvimento psicológico do que a expectativa que ele tem de si mesmo”.

A autoestima é um indicador da saúde mental por interferir nas condições afetivas, sociais e psicológicas dos indivíduos. Interfere, portanto, na saúde, no bem estar e na qualidade de vida da população em geral (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013). Em uma perspectiva cultural, segundo Skinner (1991, p. 47) a cultura “louva e recompensa os seus membros que fazem coisas úteis ou interessantes”. No processo, o comportamento é positivamente reforçado e são geradas condições corporais que são observadas pela pessoa cujo eu é observado e valorizado.

No que se refere às expressões faciais relativas à autoestima, não há muitos trabalhos que abordam esse tema, uma vez que as manifestações inerentes a esse afeto estão majoritariamente atreladas ao campo psicológico, dificultando a sua percepção corporal (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013). Todavia, há alguns estudos que abordam essa temática, por exemplo, o de Lamer; Reeves; Weisbuch (2015) que compararam dois estudos conduzidos com dezenas de participantes, cujas autoestimas foram avaliadas com base na exposição a vídeos com faces de várias pessoas. Algumas delas exibiam expressões faciais alegres, raivosas ou neutras, com o olhar direcionado para os participantes e outras exibiam as mesmas expressões, porém, com o olhar desviado dos participantes. Dos resultados da pesquisa, pôde-se constatar que a maioria dos participantes apresentou maior desestabilização da autoestima quando olhavam para pessoas nervosas com o olhar direcionado para eles, do que para pessoas com a mesma expressão facial, porém, com o olhar desviado deles. Outro dado curioso dos estudos, foi o fato de que expressões faciais de felicidade, tanto com o olhar direcionado para o espectador, quanto desviado não aumentaram a autoestima das pessoas, enquanto que as expressões faciais negativas como a raiva, associada ao olhar direcionado, diminuíram a autoestima. Isso revela a importância da empatia que os pais e professores devem ter ao se

dirigirem aos filhos e alunos, a fim de não influenciarem negativamente sua autoestima.

Também o estudo conduzido por estudantes da Universidade de Teerã, demonstrou a relação entre dois índices de inclinação da cabeça e ombros arredondados nos alunos: notou-se que cabeça baixa e ombros arredondados indicam uma queda da autoestima. Em contrapartida, cabeça e postura eretas e ombros relaxados revelam boa autoestima (KOROOSHFARD; RAMEZANZADEB; ARABNARMIC, 2011).

Em outros experimentos realizados por Körner, Petersen e Schütz (2021), a influência do alto poder da expressão não verbal manifestou-se através de posturas abertas e expansivas, enquanto o baixo poder da expressão não verbal manifestou-se pela contração da postura e fechamento do peito em três estudos comparativos. Pôde-se depreender que nos três estudos, a postura de alto poder contribuiu para o aumento da autoestima dos participantes, em detrimento da postura de baixo poder que não teve influência negativa sobre a autoestima dos participantes em nenhum dos experimentos realizados.

Em síntese, pôde-se perceber que as expressões faciais e as expressões corporais como postura, altura dos ombros são aspectos cruciais para a avaliação da autoestima dos indivíduos, corroborando a noção de que o corpo é a força motriz dos afetos, tais como a autoestima.

No que se refere à comunicação verbal na construção da autoestima, Moysés (2001) enfatiza a influência do outro na construção desse afeto na criança no processo de aprendizagem que geralmente é lento e processual. Sendo assim, palavras e expressões semanticamente positivas contribuem para o aumento da autoestima do aluno. Em contrapartida, palavras ou expressões semanticamente negativas dirigidas a ele contribui para diminuir sua autoestima.

Ainda em se tratando de expressão verbal associada à autoestima, o estudo de Glauser (1984) revelou que os participantes com baixa autoestima somente relatam sobre fatos neutros, isto é, fazem declarações baseadas em acontecimentos e fatos, sem expor suas opiniões para protegerem sua face contra críticas. Ademais, Caixeta (2009) alega que o repertório de indivíduos com baixa autoestima está repleto de descrições auto depreciativas, para que o outro o contra argumente, fornecendo-lhe elogios. Em contraposição, discursos permeados de opiniões assertivas revelam boa autoestima.

Autonomia: trata-se de conceito de difícil definição, pois ela funciona mais como um comportamento, uma atitude do professor ou do aluno e já foi descrita de diferentes formas. Segundo Little (2003, [...]) “há um consenso de que a prática da autonomia do aprendiz requer *insights*, uma atitude positiva e uma capacidade de reflexão, além de prontidão para ser proativo na autogestão e na interação com os outros”. O processo de 'autonomização', segundo Little (2000a, 2000b) foi influenciado pela psicologia neo-vygotskiana, que postula o aprendizado

como um processo mediado, que promove a interdependência entre o cognitivo e as dimensões socio-interativas do processo de aprendizagem. De acordo com este modelo, cabe ao professor criar e manter um ambiente de aprendizagem cada vez mais autônomo.

Segundo Benson (2008), para que o aluno desenvolva sua autonomia, é necessário que o professor também seja autônomo no momento de articular as diversas teorias com a prática ou de até mesmo desenvolver sua própria teoria e articulá-la a outras preexistentes, além de ter autonomia para elaborar os próprios materiais e aplicá-los em sua aula.

Na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1978), a autonomia está diretamente atrelada ao conceito de ZDI, pois nela o aprendiz desenvolve gradativamente sua autonomia com o suporte adequado do professor. Embora não tenha se referido especificamente ao aprendizado da segunda língua, Vygotsky (1986) comentou que o gesto era uma parte indivisível do aprendizado e do pensamento por meio da linguagem.

Não encontramos estudos sobre as formas de expressão (facial ou corporal) da autonomia. Sendo assim, buscaremos indícios na análise de nossos dados.

A seguir, serão descritos os afetos e comportamentos desafiadores que foram mais representativos na relação professor-aluno-família, discorrendo sobre alguns estudos que os abordaram e descreveram.

Frustração: segundo o dicionário online Houaiss, a frustração emerge do indivíduo que, por não ter satisfeito um desejo ou tendência fundamental, se sente recalcado: complexo de frustração<sup>29</sup>. Já conforme Ekman e Friesen (2003, p. 78) “frustração resulta da interferência em sua atividade ou na busca de seus objetivos. A frustração pode ser específica de uma tarefa em que você está envolvido ou mais geralmente para um caminho ou direção em sua vida<sup>30</sup>”.

Segundo Moura (2008), há diversas definições para a frustração que dependem da perspectiva teórica. A autora faz um levantamento e uma compilação das principais definições referentes a esse afeto. Segundo ela, a definição mais abrangente é a da Teoria Geral da Frustração preconizada por Rosenzweig (1938) que afirma haver diferentes tipos de frustração que variam em graus de privação. No entanto, os diferentes autores concordam com o fato de sempre ocorrer a frustração de uma necessidade, ou seja, há sempre algo que não pode ser alcançado. Nesse viés, a frustração pode ocorrer, por exemplo, quando o aluno foi interrompido no meio de uma atividade ou quando o afeto enfraqueceu os seus sonhos de vida. A frustração primária ou privação está relacionada a uma insatisfação orgânica ocasionada por uma

<sup>29</sup> Link do dicionário Houaiss: <https://www.dicio.com.br/frustracao/>.

<sup>30</sup> No original: Frustration resulting from interference with your activity or the pursuit of your goals is one route. The frustration may be specific to a task you are engaged in or more generally to a path or direction in your life.

necessidade ativa e vital como, por exemplo, a privação de comida, de água etc. Já a frustração secundária consiste no impedimento da satisfação de determinada necessidade subjetiva, devido à presença de algum obstáculo que impede de satisfazer necessidades ligadas ao ego o que, segundo a psicanálise, seria uma resposta em defesa à ameaça do ego (ROSENZWEIG, 1938).

De acordo com a Teoria Geral da Frustração, esse sentimento é indissociável de atitudes agressivas, produzidas devido à privação de necessidades físicas ou psicológicas. No entanto, essa visão de indissociabilidade da frustração com comportamentos agressivos foi refutada em estudos posteriores, como na teoria neo-associacionista, representada por Berkowitz (1990). O autor refutou o papel central da agressão na frustração, alegando que a reação agressiva varia de acordo com a interpretação que o indivíduo faz da situação, dependendo da sua interação com o meio no qual está inserido.

Ao sentir frustração, o indivíduo reage de um modo específico e vai em busca da solução do problema. Sendo assim, ele pode avaliar a situação como algo incontrolável ou controlável: “se incontrolável, pode gerar comportamentos de evitação, mas se considerada controlável pode gerar comportamentos que tendem a eliminação do problema” (MOURA, 2008, p.21). Segundo o autor, a reação tem como objetivo eliminar um obstáculo ou fonte interna, externa ou neutra de frustração. Por isso, as reações são compreendidas como *intraceptivas ou intracepção* (o indivíduo age por si mesmo, pode tomar uma atitude para resolver o problema, pode assumir a culpa pelo ocorrido ou, até mesmo, se auto agredir em função do ocorrido); *extraceptivo ou extracepção* (o indivíduo age, mas com interação com o meio, podendo exigir que alguém resolva o problema ou, até mesmo, agindo de forma agressiva, com ataque ao meio para eliminar o obstáculo); *acceptivo ou acepção* (o indivíduo enfrenta o problema, mas com a atitude de acreditar que, com o passar do tempo, tudo se resolve).

No que se refere às reações corporais, Ekman (2003) associou as expressões faciais da frustração à raiva leve ou contida que, segundo ele, é expressa pelas sobrancelhas levemente rebaixadas e unidas e leve obstrução dos lábios. Grafsgaard *et. al.* (2013) propuseram uma expansão do método de reconhecimento facial com base no Sistema de Codificação de Ação Facial (FACS), publicado com Wallace Friesen (1978) e desenvolveram um trabalho por meio de um sistema computadorizado, denominado Caixa de Ferramentas de Reconhecimento de Expressão do Computador (CERT). Esse sistema identifica a frustração pelo erguimento da parte interna das sobrancelhas e rebaixamento da parte externa destas e da formação de covinhas nos cantos dos lábios, que franzem se o nível for alto ou pelo relaxamento dos músculos faciais, como os da testa e das sobrancelhas e leve obstrução dos lábios, se o nível for leve. Concernente à postura, a cabeça pode cair para frente ou para o lado e os ombros caem levemente ao mesmo

tempo que são projetados para frente e o indivíduo apresenta-se corcunda, como sinal de desânimo. A manifestação verbal da frustração, por sua vez, é constituída, segundo Moura (2008, p. 4), de verbalizações negativas com relação à própria imagem de quem fala, por exemplo, ‘estou frustrado por não ter chegado a tempo’, ‘como sou burro!’ ou ‘não consigo fazer nada direito!’.

Desmotivação: consiste em uma atitude ou comportamento em relação à aprendizagem da língua e não propriamente a uma emoção. A pessoa desmotivada é aquela que uma vez já foi motivada, mas que perdeu o interesse ou o comprometimento por alguma razão. “A desmotivação consiste em forças externas específicas que reduzem ou diminuem a base motivacional de uma intenção comportamental ou uma ação em andamento<sup>31</sup>” (DÖRNYEI, 2000, p. 143).

Não quer dizer que uma pessoa desmotivada teve sua motivação completamente anulada; todavia, grande parte dela está abalada devido a forças externas que a enfraqueceram. Gorham e Christophel (1992) elencaram alguns elementos desmotivadores para os alunos no processo de aprendizagem de uma LE, tais como:

- 1- Insatisfação com notas e tarefas.
- 2- Professores monótonos, desorganizados e despreparados.
- 3- A falta de interesse pela língua.
- 4- A organização precária do material.
- 5- Professores distantes, egocêntricos e grossos.

Segundo Dörnyei (2000), alunos desmotivados geralmente apresentam baixa autoestima e precisam de atenção extra e elogios voltados para aquilo que eles são competentes, o que geralmente não acontece, pois eles geralmente são somente criticados por aquilo que eles não conseguem fazer. Alunos com baixa autoestima geralmente perturbam as aulas, porque eles querem chamar a atenção dos professores. Na verdade, querem ser encorajados e, na maioria das vezes, não apresentam problemas em aprender uma LE. Geralmente, apresentam problemas de aprendizagem em qualquer matéria.

Na perspectiva do professor, a desmotivação neste, segundo Gorham e Christophel (1992), que estudaram o filme *Percepções dos alunos sobre comportamentos de professores*

---

<sup>31</sup> No original: specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action.

*como fatores motivadores e desmotivantes nas aulas universitárias*, manifesta-se pela reclamação reiteradas vezes; geralmente, estão insatisfeitos com a falta de interesse dos alunos, abreviam o tempo das aulas, para que elas passem logo, etc. Professores desmotivados geralmente não conseguem controlar a classe, porque não planejam suas aulas, ou quando as planeja, selecionam conteúdos maçantes e muitas vezes desconexos da realidade dos aprendizes.

Tendo em vista que a desmotivação compreende um comportamento pouco consolidado nas pesquisas de ensino-aprendizagem de línguas, associado à ausência de pesquisas discorrendo sobre as expressões faciais e corpóreas referentes a ele, tomamos a desmotivação como afeto associado às manifestações fisiológicas do tédio e da frustração. Sendo assim, uma pessoa desmotivada pode apresentar contração dos músculos faciais, tais como os da testa e os das sobrancelhas, se o grau for alto, ou relaxamento dos músculos faciais, além de leve obstrução dos lábios e olhos levemente cerrados se os sinais de desmotivação forem leves (EKMAN; FRIESEN, 2003). No que se refere à postura, ela geralmente apresenta-se corcunda, acompanhada da cabeça caída e inclinada para frente e ombros caídos (GRAFSGAARD *et. al.* 2013).

No âmbito do discurso verbal do professor desmotivado estão, conforme supracitado, expressões grosseiras, de reprova e de críticas reiteradas vezes (GORHAM e CHRISTOPHEL, 1992). Já o discurso do aluno desmotivado está diretamente relacionado à sua baixa autoestima, estando, conforme citado anteriormente, cheio de descrições auto depreciativas, esperando que o outro amassageie o seu ego (CAIXETA, 2009).

Amotivação: a amotivação é uma ausência de atitude positiva relacionada à aprendizagem de uma língua. O conceito foi introduzido na LA por Deci e Ryan (1985), como a falta de motivação causada por sentimentos individuais de incompetência diante de uma atividade ou diante de uma situação de comunicação que envolva essa pessoa. O aluno amotivado é aquele que pensa “para quê estou fazendo isso aqui?” ou “não há nenhum porquê fazer isso” ou ainda “isso está além da minha capacidade”. Ademais, segundo Dörnyei (2000), a amotivação está relacionada à expectativas gerais de resultado que não são factíveis por alguma razão, enquanto a desmotivação está relacionada a causas externas específicas.

A amotivação pode estar primeramente baseada na crença negativa do aprendiz de achar que ele não tem habilidade. Em segundo lugar, este não acredita que as estratégias ou procedimentos utilizados pelo professor são eficazes o suficiente para despertar o seu interesse. Em terceiro lugar, um aluno pensa que o esforço e a dedicação necessários para se chegar ao resultado é excessivo e por último este se sente impotente pensando que seus esforços são

inconsequentes e insuficientes, considerando a enormidade e a complexidade da tarefa a ser realizada (MUHONEN, 2004).

Na maioria das vezes, o aluno amotivado vivencia uma série de situações constrangedoras ou traumáticas, fato que coloca em dúvida as suas competências. A amotivação consiste em um comportamento pouco investigado nas pesquisas de ensino-aprendizagem de línguas; ademais, não foram encontradas pesquisas discorrendo sobre as expressões faciais e corpóreas referentes a tal comportamento, de forma que o associamos às manifestações fisiológicas do tédio. Sendo assim, uma pessoa amotivada pode apresentar relaxamento dos músculos faciais e pouca abertura dos lábios, além de olhos levemente cerrados (EKMAN; FRIESEN, 2003). No que se refere à postura, ela geralmente apresenta-se corcunda, acompanhada da cabeça caída e inclinada para frente e ombros caídos (GRAFSGAARD *et. al.* 2013). Também podemos estabelecer uma relação entre a amotivação e o tédio, tendo em vista que a amotivação compreende a apatia que o indivíduo demonstra em executar alguma tarefa, devido ao fato de sentir que não compensa investir tempo ou energia para executá-la, pois não se sente capaz. Destarte, consoante o tédio, o aluno ou a professora amotivada quase não se manifesta verbalmente ou se recusa a falar justamente, devido à falta de interesse (FERRO, 2008).

Insegurança: esse afeto pode ser conceituado de várias maneiras. Neste trabalho, o sujeito é acometido por um sentimento de desamparo; sensação de não estar seguro e/ou protegido. Segundo Barcelos (2018, p. 34-35),

esse medo os paralisa quando eles têm que falar a língua, seja em sala de aula, seja em uma avaliação oral. Na perspectiva dos alunos, através de suas narrativas visuais e escritas, o medo os limita a se arriscar e a se expor. Esse bloqueio ocorre devido à timidez, e ao temor ao erro, causando insegurança nesses alunos no momento que praticam a produção oral. Assim, não praticam sua oralidade de forma adequada, o que gera um ciclo vicioso: eles não praticam a fala porque são tímidos; sendo tímidos não se arriscam e não falam, prejudicando assim a oralidade.

A insegurança é um afeto que está relacionado à avaliação de desempenho, isto é, à forma como o aluno ou o professor desempenha uma tarefa ou função que está diretamente associada à autoestima (BEZERRA, 2013).

No tocante às expressões faciais desse afeto, também não foram encontrados trabalhos que se referissem às manifestações fisiológicas mais comuns. Todavia, tendo em vista que a insegurança está diretamente relacionada ao medo, conforme supracitado que, por sua vez, se associa à ansiedade, pode-se inferir que pessoas que se encontram em um estado de insegurança apresentam “expressão facial catatônica, pouco contato visual, caretas, sobranceiras erguidas e



excesso de piscadas demonstrando nervosismo” (GREGERSEN, 2005, p. 392). Com relação à postura, os indivíduos encostam na cadeira, em posição tensa e fechada, com pernas e tornozelos cruzados e inquietos movimentando-se desordenadamente (GREGERSEN, 2005). No âmbito do discurso oral, não foram encontrados trabalhos que se referissem à expressão verbal de pessoas inseguras. Sendo assim, apoiaremos-nos nos dados da presente pesquisa.

**Irritação:** esse afeto, de acordo com o dicionário *online* de português<sup>32</sup>, é a ação ou efeito de se irritar, de perder a paciência, de se encher de raiva. Exaltação de quem se deixa provocar com facilidade; exacerbação. A irritação, segundo Weiner (1985), é correlata à raiva e é sentida quando um aluno atribui seu fracasso referente ao seu desempenho a fatores incontrolláveis e externos, tais como uma prova excessivamente difícil, a critérios injustos adotados pelo professor, a ruídos provenientes do meio externo, que interferem na concentração etc.

De acordo com Ekman e Friesen (2003), a irritação é o estágio inicial da raiva. Destarte, pode-se inferir que as expressões faciais daquela são equivalentes às desta última, porém, com intensidade mais leve. Ainda segundo os autores, a raiva é uma emoção ambígua, que pode manifestar-se de maneiras opostas, ocorrendo de maneira semelhante à irritação. Sendo assim, em um nível de maior tensão, as sobrancelhas apresentam-se tensionadas, unidas e rebaixadas em direção ao nariz. As pálpebras também podem estar tensionadas e os lábios cerrados, apertando-se. Em um grau leve de irritação, as sobrancelhas, pálpebras e testa apresentam-se levemente tensionadas. O restante dos músculos da face e da boca relaxados e o rosto pode ruborecer. Segundo Brito (2019), indivíduos irritados apresentam postura rígida e realizam movimentos assimétricos com os braços, cerram os punhos e tocam lateralmente a cintura, além de esfregarem os olhos e face com as mãos.

A comunicação verbal de pessoas orientais que se sentem irritadas se assemelha a de pessoas irritadas na cultura ocidental. Sannomiya (1990), psicolinguista japonesa, realizou um estudo, a fim de mensurar o nível de irritação na comunicação verbal entre indivíduos japoneses e verificou que os emissores tornam-se irritados quando os seus interlocutores compreendem errado a mensagem ou quando demoram mais do que o comum para responderem. Em contrapartida, os receptores se sentem irritados em responder as perguntas longas e muito complexas, em que tais situações podem manifestar-se por meio das alterações de voz e gagueira (MÄRTZ, 2004).

**Tédio:** o afeto, segundo experimento realizado por Shah e Lewis (2003, p. 561), é uma emoção que constitui desafio aos professores, porque pode consistir na evolução de um estado

---

<sup>32</sup> *Link* do dicionário *online* de português: <https://www.dicio.com.br/irritacao/>.

de irritação até a apatia. As expressões faciais apresentam-se com o “mínimo de estresse facial-muscular”. Calder *et al.* (1996) alegam que ocorrem algumas transições de alguns afetos para outros, tais como entre a alegria e a tristeza ou entre a confusão e a descrença. Mudar de um afeto para outro significa atravessar campos cognitivos, semânticos, visuais e culturais.

Segundo Ferro (2008, p. 234), o tédio é a intersecção entre a ironia romântica, a melancolia e a angústia. Ele “nunca aparece como simples e usual aborrecimento, mas sim como uma disposição que afeta profundamente a execução e o aspecto geral da existência”. Ainda segundo o autor, o tédio é uma disposição.

De acordo com Ferro (2008), o próprio sujeito que se encontra entediado não dá muita importância para o que está sentindo, visto que sabe que é um afeto passageiro. O indivíduo é acometido por uma ausência de vontade, que equivale à ‘vontade de fazer qualquer coisa’ ou ‘a vontade de fazer coisa nenhuma’ (FERRO, 2008, p. 238). Segundo o autor, o que morre no tédio são as possibilidades, que são desvitalizadas pelo próprio sujeito, que não reconhece nelas a possibilidade de desempenho de si mesmo. Dessa forma, podemos inferir certa correlação entre o tédio e a baixa autoestima, na qual o indivíduo não se reconhece como uma pessoa de valor e virtudes.

No tocante às expressões faciais, conforme supracitado, o tédio apresenta o “mínimo de estresse facial-muscular” (SHAH & LEWIS, 2003, p. 561). Em um estudo sobre a análise facial de jogadores de jogos digitais, Bevilacqua; Engström; Backlund (2018) fizeram um levantamento dos principais movimentos faciais engendrados pelo tédio e pelo estresse. Nesse sentido, notou-se que os olhos de jogadores entediados aparecem meio cerrados e as sobrancelhas ficam arqueadas. Os jogadores tentam abrir os olhos, porém, sem obter êxito, bem como a testa franzida ou relaxada. O olhar também não se mantém fixo por muito tempo em algo ou em alguém (KIM; SEA; LANE, 2018).

Com relação à postura, os ombros encontram-se comumente caídos, as costas curvadas, projetando a cabeça para frente, que parece subjugada para sustentar as costas curvadas. Em casos extremos de tédio, a cabeça pode apresentar-se totalmente caída para trás. Ademais, o indivíduo entediado aparenta estar fadigado, piscando em excesso e bocejando com frequência. As mãos geralmente são usadas para sustentar a cabeça caída, apertando as bochechas ou esfregando os olhos. O indivíduo também aparenta apático e inativo e sua fala geralmente é lenta e desacompanhada de gestos com as mãos e braços, que geralmente enriquecem o discurso (KROES, 2005).

A fala parece estar quase totalmente ausente, haja vista que as pessoas não falam justamente por se sentirem desmotivadas e apáticas. Quando algo é produzido correlato a essa

emoção, a expressão mais comumente falada nesse contexto é ‘não me apetece fazer nada’ (FERRO, 2008, p. 237).

Ansiedade: é um dos afetos mais investigados na área de ensino-aprendizagem de línguas atualmente (SCOVEL, 1978; HORWITZ, 1986, 2001, 2010; MACINTYRE; GARDNER, 1994; SILVEIRA *et al.*, 2009; ARAGÃO, 2008; CARVALHO, 2018). Ele tem suas raízes na Teologia com base nos estudos de Pascal e Kierkegaard, entretanto, foi Freud, o primeiro filósofo e psicanalista a se interessar em explicar esse afeto, descrevendo-o como ‘algo sentido’, um estado ou condição afetiva desagradável.

Há muitos conceitos ambíguos sobre a teoria da ansiedade. Spielberger, psicólogo, discípulo de Freud, postulou dois conceitos sobre a ansiedade denominando-a ansiedade de estado e ansiedade de traço. A primeira, em um sentido empírico, denota reações e respostas complexas a estados transitórios de um organismo, que variam de intensidade ao longo do tempo. A segunda, por sua vez, compreende as características permanentes de personalidade, que englobam ‘fraqueza egóica’, ‘propensão à culpa’, ‘tendência ao embaraço’ (SPIELBERGER, 2013, p. 13).

Spielberger (2013) faz menção à ansiedade como um estado transitório, portanto, é um afeto desafiador, evocado por estímulos internos e externos. Na literatura da Psicologia e da Psiquiatria, tal estado foi mensurado na década de 60, com base em alguns critérios. Krause (1961) fez uma análise descritiva e exploratória destes em um de seus artigos, tais como: relatório introspectivo, resposta ao estresse, sinais fisiológicos, intuição clínica, comportamentos molares livres e mudanças no desempenho das tarefas. Nesse relatório introspectivo, Krause (1961) alega que é difícil diferenciar a ansiedade da raiva, inquietação, pavor, medo. De acordo com o autor e outros estudiosos da área da Psicologia como Basowitz, Persky (2010), entre outros, não há motivo para diferenciar ansiedade do medo. Ambos apresentam as mesmas características psicológicas e fisiológicas, o que torna complexo e mais difícil fazer um relatório introspectivo.

Krause (1961) argumenta que definir a ansiedade como resposta ao estresse pode ser meramente convencional, assim como atribuir certos estímulos tais como a morte, a dor, a lesão corporal ao medo pode advir de concepções cristalizadas. Sendo assim, segundo o autor, a ansiedade, bem como o medo, devem ser analisados e descritos de uma perspectiva pessoal e cultural de um determinado sujeito.

Em se tratando de sinais fisiológicos, não se pode afirmar que a ativação da ansiedade é condição necessária para o aparecimento do medo, visto que os sinais fisiológicos são elementos culturais, variando de uma cultura para outra (KRAUSE, 1961). No tocante aos sinais

molares e à intuição clínica, somente os clínicos experientes podem afirmar quando o paciente está ou não ansioso, visto que o indivíduo experimenta momentos particulares de ansiedade, sendo difícil convencionar esses sinais molares. Sendo assim, uma pessoa que tem sintomas de ansiedade só é capaz de reconhecer os sinais fisiológicos desse afeto por meio da observação do corpo de outro indivíduo. Além das variáveis fisiológicas, há outros sinais físicos denominados ‘molares’, que englobam postura corporal, gestos, características discursivas e expressões faciais (KRAUSE, 1961, p. 183). Tais sinais foram apresentados por Tolman (1966, p. 27) como:

[...] agarrar, piscar, franzir os lábios, chorar, correr, esconder, parece tudo ser de natureza protetora de estímulos excitantes de um ou outro tipo. Eles são todas respostas de proteção. E é nesse personagem que eles identificam a instância como medo.

No âmbito de ensino-aprendizagem de língua, Horwitz *et al.* (1986) cunhou o termo ‘ansiedade de situação específica’ que constitui um tipo de ansiedade vivida em uma situação específica ao longo do tempo como, por exemplo, falar em público, realizar testes, resolver uma questão matemática, ou participar de uma aula de língua estrangeira (MACINTYRE; GARDNER, 1991). Os sintomas psico-fisiológicos e respostas comportamentais dos alunos ansiosos de língua estrangeira são geralmente os mesmos para qualquer situação que gera ansiedade específica. Eles “experimentam apreensão, preocupação, até mesmo pavor, têm dificuldade de concentração, tornam-se esquecidos, suam em excesso e têm palpitações”. Ademais, exibem comportamento de evasão, como faltar às aulas e adiar dever de casa (HORWITZ; COPE, 1986, p. 126).

Há outros autores tais como Cacioppo, Gardner & Berntson (1997) que definem a ansiedade como um afeto ambivalente, isto é, uma mistura de emoções positivas e negativas, sendo que as últimas prevalecem sobre as primeiras. Nesse mesmo viés, Kövecses (2000), psicanalista, também investigou a ansiedade, distinguindo-a entre ansiedade por preocupação e por almejo. No que se refere à primeira, ela tem sentido negativo, pois o indivíduo tenta ter o controle sobre suas emoções, porém, não consegue, manifestando, então, o afeto, por meio da postura encurvada e introspectiva, cabeça baixa ou então através da atitude enérgica e às vezes agressiva. A segunda, em contrapartida, tem sentido positivo, que pode ser materializado de maneira alternada por meio da expressão facial de alegria, excitação ou algum nível de inquietação.

Gregersen (2005, p. 388) fez menção em um de seus artigos à “expressão facial catatônica, pouco contato visual, caretas, erguimento das sobrancelhas e excesso de piscadas

demonstrando nervosismo”. Com relação à postura, alunos ansiosos geralmente apoiam as costas no encosto da cadeira, em uma posição tensa e fechada, com pernas e tornozelos cruzados e os pés geralmente inquietos, movimentando-se desordenadamente (GREGERSEN, 2005, p. 392).

Ainda segundo o autor, indivíduos que se encontram ansiosos podem apresentar corpo rígido, mãos trêmulas e agitadas de diversas maneiras: arrumando a roupa, esfregando o rosto e os olhos, acariciando os cabelos e tocando seu estômago e pernas (GREGERSEN, 2005). Mediante tais informações, os autores concluíram que a falta de especificidade linguística e o potencial dos significados plurais que os sinais não verbais geram, exigem que estes sejam analisados dentro de um contexto cultural específico.

Com relação à comunicação verbal de pessoas ansiosas, Krause; Pilisuk (1961) analisaram o desempenho discursivo delas e constataram que ocorria recorrentemente a interrupção abrupta de frases ou períodos, repetição de expressões e gagueira, comprometendo a mensagem veiculada.

O Quadro 5 reúne as principais características dos afetos mais representativos da relação professor-alunos-família, os quais foram categorizados por nós nesta pesquisa como afetos favoráveis, pois possuem carga semântica positiva e geralmente impulsionam tanto a professora, quanto alunos e a família (mães) a agirem com entusiasmo e determinação, de maneira recíproca nos momentos de interação. Os outros afetos são da categoria desafiadores por apresentarem carga semântica ora negativa, ora positiva, visto que os afetos desafiadores também podem promover a ação dos alunos e da professora, que podem beneficiá-los.

**Quadro 5-** Principais características dos afetos representativos da relação professor-alunos-família

<b>Afetos favoráveis</b>	<b>Definição</b>	<b>Expressões faciais</b>	<b>Postura</b>	<b>Expressão o Verbal</b>
Felicidade/entusiasmo	Estado de viva satisfação, de vivo contentamento; regozijo, júbilo e prazer (Dicionário Houaiss). Pode ser confundido com conceito de prazer, entusiasmo e alegria.	As expressões de felicidade/entusiasmo variam conforme a intensidade. Ou a pessoa apresenta cantos dos lábios puxados concamitante mente para trás e	Corpo próximo do interlocutor projetado para frente, ombros erguidos e cabeça ereta (LEITE; COLOMBO, 2008).	Tom eufórico e altivo, cujo conteúdo é permeado de palavras de elogio, incentivo e com carga semântica

	<p>O prazer está restrito às sensações físicas positivas que é oposto à sensação de dor, sendo recompensador senti-lo. Entusiasmo “é o oposto de tédio. Você fica entusiasmado quando algo desperta seu interesse” (EKMAN; FRIENSEN, 2003, p. 100). O terceiro caminho para a felicidade consiste no alívio-felicidade, que envolve felicidade na realização de algum feito, quando a sensação negativa é cessada. O quarto e último tipo de felicidade é aquela ligada à autoimagem ou à autoestima (EKMAN; FRIESEN, 2003).</p>	<p>ligeiramente para cima, se o estado for de felicidade/entusiasmo leve; ou puxados para trás e totalmente erguidos, mostrando dentes de cima e parte da gengiva, se o sorriso for largo, indicando felicidade/entusiasmo intensos. Ambos sorrisos impactam os músculos das maçãs do rosto que são contraídos e erguidos e a musculatura das pálpebras dos olhos levemente ou muito tensionadas, ocasionando o estreitamento dos olhos (EKMAN; FRIESEN, 2003).</p>		<p>positiva (LEITE; COLOMBO, 2008).</p>
--	--	---	--	---

Empatia	O termo <i>empathia</i> de origem grega significa ‘paixão’ que pressupõe uma comunicação afetiva com outra pessoa, as quais se identificam psicologicamente (SOBRAL, 2016). Segundo o autor (p. 47), tal afeto consiste na “capacidade de o indivíduo enxergar o mundo pela visão de outra pessoa. Isso implica a consciência das próprias emoções para poder perceber a alheia”.	Pessoas ao serem confrontadas com outras, que fazem expressões de alegria demonstraram um aumento da atividade muscular zigomática, representada pelo erguimento dos músculos das bochechas e pelo estreitamento das pálpebras; em contrapartida, ao serem confrontadas com pessoas que fazem expressão de raiva, apresentaram atividade do músculo corrugador, franzindo as sobrancelhas, concretizado em expressão facial desagradável Dimberg <i>et al.</i> (2011); Ekman; Friesen (1976).	A postura de um indivíduo reflete a postura do outro (DIMBERG <i>et al.</i> 2011).	Discursos contendo frases de encorajamento, demonstrando solidariedade e empatia pelo outro, como exemplo: “_Não precisa ficar nervoso/a, pode responder como você souber” ou ainda “_Você é capaz (...) sabe sim (...)”. Além de frases contendo verbos modais, os quais modulam os discursos, a fim de torná-los mais moderados (COELHO, 2018).
Motivação	“Um construto multifacetado que tem componentes comportamentais, cognitivos	A motivação não apresenta expressões faciais exclusivas, já que se trata de	A motivação não apresenta manifestações fisiológicas próprias e delimitadas,	Discurso contendo palavras ou expressões de encorajamen

	<p>e afetivos. Um indivíduo motivado empreende esforços para alcançar um objetivo, quer alcançar o objetivo e experimenta satisfação ao engajar comportamento ao objetivo” (GARDNER, 2010, p. 23).</p>	<p>um comportamento ou disposição para fazer algo. No entanto, pode associá-la a outros afetos, como a alegria ou entusiasmo, materializados em sorrisos no rosto e estreitamento dos olhos e franzir da testa inerentes à surpresa (EKMAN; FRIESEN, 2003).</p>	<p>incorporando gestualidade e postura de alguns afetos positivos como a felicidade e a autoestima e também de afetos que se transformam como a ansiedade e a preocupação (PEKRUN, 2006). De acordo com Ekman e Friesen (2003), tanto o aluno quanto a professora voltam o corpo um para o outro e em direção à tarefa (EKMAN; FRIESEN, 2003).</p>	<p>to e elogios, advindas tanto do professor quanto do aluno (LEITE; COLOMBO, 2008).</p>
Autoestima	<p>A autoestima é “um julgamento pessoal de valor que é expresso nas atitudes que o indivíduo tem em relação a si próprio. Experiência subjetiva que o indivíduo transmite aos outros por relatos verbais e outros comportamentos expressivos explícitos” (BROWN, 1994, p. 137).</p>	<p>Pessoas apresentam desestabilização da autoestima quando olham nos olhos de pessoas nervosas, que apresentam expressões faciais negativas. Em contrapartida, quando olham para os olhos de outra pessoa que emana</p>	<p>Cabeça baixa e ombros arredondados revelam baixa autoestima. Em contrapartida, cabeça e postura eretas e ombros relaxados revelam boa autoestima (KOROOSHFI; RAMEZANZADEB; ARABNARMIC, 2011).</p>	<p>Discursos contendo descrições auto depreciativas para que o outro o contrargumente, fornecendo-lhe elogios revelam baixa autoestima. Em contraposi</p>



	A autoestima é composta por fatores internos (ideias, ou crenças, práticas ou comportamentos/ atitudes em relação a si próprio) e/ou externos (como mensagens verbais ou não verbais expressas por pais e/ou professores) (BRANDEN, 2001).	entusiasmo, não apresentam aumento da autoestima (LAMER; REEVES; WEISBUCH, 2015).		ção, discursos permeados de opiniões assertivas e elogios revelam boa autoestima (CAIXETA, 2009).
Autonomia	“Há um consenso de que a prática da autonomia do aluno requer <i>insights</i> , uma atitude positiva e uma capacidade de reflexão, além de prontidão para ser proativo na autogestão e na interação com os outros” (LITTLE, 2003,[...]).		A autonomia se associa à alegria e à motivação, quando o aluno adota uma postura positiva diante do professor, através do dorso ereto e voltado para este, o que denota atenção e interesse pelo o que lhe está sendo falado ou em direção a alguma tarefa que lhe foi atribuída, na maioria das vezes, que o impele a tomar uma atitude autônoma (LEITE; COLOMBO, 2008).	-
<b>Afetos Desafiadores</b>	<b>Definição</b>	<b>Expressões faciais</b>	<b>Postura</b>	<b>Expressão verbal</b>
Frustração	Frustração emerge do indivíduo que, por não ter	Erguimento da parte interna das	Cabeça e ombros levemente	Verbalizações negativas com relação

	<p>satisfeito um desejo ou tendência fundamental, se sente recalcado: complexo de frustração (Dicionário Houaiss online). A frustração resulta da interferência na atividade que está sendo desenvolvida por alguém que interfere na busca dos objetivos. A frustração pode ser específica de uma tarefa em que a pessoa está envolvida ou mais geralmente para um caminho ou direção em sua vida (EKMAN; FRIESEN, 2003).</p>	<p>sobrancelhas e rebaixamento da parte externa e da formação de covinhas nos cantos dos lábios, que apresentam-se franzidos se o nível for alto ou pelo relaxamento dos músculos faciais, como os da testa e das sobrancelhas e leve obstrução dos lábios, se o nível for leve (EKMAN; FRIESEN, 2003).</p>	<p>caídos, ao mesmo tempo que são projetados para frente e o indivíduo apresenta-se corcunda, como sinal de desânimo (GRAFSGAARD <i>et. al.</i> 2013).</p>	<p>à própria imagem de quem fala, por exemplo, ‘estou frustrado por não ter chegado a tempo’, ‘como sou burro!’, ‘_não consigo fazer nada direito!’ (MOURA, 2008).</p>
Desmotivação	<p>Forças externas específicas que reduzem ou diminuem a base motivacional de um comportamento intencional ou de uma ação em andamento (DÖRNYEI, 2001, p.143).</p>	<p>Contração dos músculos faciais, tais como os da testa e os das sobrancelhas; se o grau for alto ou relaxamento destes e leve obstrução dos lábios, além de olhos levemente cerrados se os sinais de desmotivação forem leves (EKMAN, 2003).</p>	<p>Postura apresenta-se corcunda, com cabeça levemente caída e inclinada para frente e ombros caídos (GRAFSGAARD <i>et. al.</i> 2013).</p>	<p>Digressão do assunto (GRAFSGAARD <i>et. al.</i> 2013).</p>

Amotivação	Ausência de motivação causada pela percepção de que não há motivo para fazer algo ou está além da capacidade da pessoa (DECI; RYAN, 1985).	Músculos faciais relaxados e pouca abertura dos lábios, além de olhos levemente cerrados (EKMAN; FRIESEN, 2003).	Postura apresenta-se corcunda, com cabeça caída e inclinada para frente e ombros caídos (GRAFSGAARD <i>et. al.</i> 2013).	Ausência quase total do discurso verbal, devido à falta de interesse (FERRO, 2008).
Insegurança	Afeto que está relacionado à avaliação de desempenho, isto é, à forma como o aluno ou professor desempenha uma tarefa ou função e isso está diretamente associado à autoestima (BEZERRA, 2013).	“Expressão facial catatônica, pouco contato visual, caretas, erguimento das sobrancelhas e excesso de piscadas demonstrando nervosismo” (GREGERSEN, 2005, p. 392).	Os indivíduos encostam na cadeira, em posição tensa e fechada, com pernas e tornozelos cruzados e inquietos movimentando-se desordenadamente (GREGERSEN, 2005).	
Irritação	A irritação é a ação ou efeito de irritar, de perder a paciência, de se encher de raiva. Exaltação de quem se deixa provocar com facilidade; exacerbação (Dicionário de português online). A irritação é correlata à raiva e é sentida quando um aluno atribui o fracasso do seu desempenho a fatores incontroláveis e externos, tais como prova	Em um nível de maior tensão, no que se refere às sobrancelhas, elas apresentam-se tensionadas, unidas e rebaixadas em direção ao nariz. As pálpebras também podem estar tensionadas e os lábios apertando-se. Em um grau leve de irritação, as sobrancelhas, pálpebras e	A irritação manifesta-se pelo erguer dos braços, que geralmente se movimentam de forma assimétrica. Além disso, pessoas irritadas esfregam as mãos na face, cerram os punhos e tocam lateralmente a cintura (BRITO, 2019).	Alterações de voz e gagueira (MÄRTZ, 2004).

	<p>excessivamente difícil, ou a critérios injustos adotados pelo professor, ou por ruídos provenientes do meio externo que interferem na sua concentração etc. (WEINER, 1985). A irritação é o estágio inicial da raiva. Sendo assim, é um afeto que transita (EKMAN; FRIESEN, 2003).</p>	<p>testa apresentam-se levemente tensionados (EKMAN; FRIESEN, 2003).</p>		
Tédio	<p>O tédio é uma emoção transitória e apresenta o “mínimo de estresse facial-muscular”. (SHAH; LEWIS (2003, p. 561). Nada prende a atenção do indivíduo, nada parece estar acontecendo, nada é novo, nada lhe interessa (EKMAN; FRIESEN, 2003).</p>	<p>Olhos parcialmente cerrados e sobancelhas caídas, relaxadas e neutras, bem como a testa franzida ou relaxada. O olhar também não se mantém fixo por muito tempo em algo ou em alguém (KIM; SEA; LANE, 2018).</p>	<p>Os ombros encontram-se caídos, costas curvadas, projetando a cabeça para frente, que parece subjugada para sustentar as costas curvadas. Em casos extremos de tédio, a cabeça pode apresentar-se totalmente caída para trás. Ademais, o indivíduo entediado aparenta estar fadigado, piscando em excesso e bocejando com frequência, usando as mãos para</p>	<p>A fala parece estar quase totalmente ausente, haja vista que as pessoas não falam justamente por se sentirem desmotivadas e apáticas. Quando algo é produzido correlato a essa emoção, a expressão mais comumente falada nesse contexto é ‘não me apetece fazer nada’ (FERRO, 2008, p. 237).</p>

			esfregar os olhos ou para sustentar a cabeça caída (KROES, 2005).	
Ansiedade	Há dois tipos de ansiedade: a ansiedade de estado e ansiedade de traço. A primeira em um sentido empírico denota reações e respostas complexas a estados transitórios de um organismo, que variam de intensidade ao longo do tempo. A segunda, por sua vez, compreende as características permanentes de personalidade, que englobam 'fraqueza egóica', 'propensão à culpa', 'tendência ao embaraço' (SPIELBERGE R 2013, p. 13).	"Expressão facial catatônica, pouco contato visual, caretas, erguimento das sobrancelhas e excesso de piscadas demonstrando nervosismo" (GREGERSE N, 2005, p. 388).	Costas apoiadas no encosto da cadeira, em uma posição tensa e fechada, com pernas e tornozelos cruzados e os pés geralmente inquietos, movimentando-se desordenadamente (GREGERSEN, 2005, p. 392).	Interrupção abrupta de frases ou períodos, repetição de expressões, gagueira, comprometendo a mensagem veiculada (KRAUSE; PILISUK, 1961).

Fonte: Elaboração própria com base na teoria de alguns autores de diferentes perspectivas teóricas.

Para além das expressões faciais, postura e conteúdo verbal dos afetos sintetizados no quadro 5, a direção do olhar e o comportamento não verbal que inclui os gestos com as mãos e braços também são muito importantes na manutenção dos encontros sociais (GOFFMAN, 1964). O autor alega que a direção do olhar de um indivíduo é um importante indicador da

acessibilidade social. Segundo o estudioso,

quando duas ou mais pessoas concordam em ingressar em uma interação, eles se colocam em uma posição, na qual eles descrevem ‘um abraço ecológico de olhares’, que tendem a manterem-se, maximizando a oportunidade de observarem-se mutuamente<sup>33</sup> (GOFFMAN, 1964, p. 65).

Ademais, o autor constatou que quanto mais momentos de interação, maior proximidade e afetividade entre os interagentes, aumentando conseqüentemente o tempo de contato visual. Correlato à noção de proximidade entre os interagentes, Hans e Hans (2015) citaram em seu estudo a importância do toque físico que pode indicar proximidade entre professor e aluno e apreço recíproco.

Retomando os postulados de Ekman e Friesen (1967), os autores asseveram que os afetos associados aos movimentos corporais dos interagentes sociais não são totalmente padronizados, podendo variar de acordo com as circunstâncias e com a personalidade de cada indivíduo. Nesse contexto, ambos autores publicaram um estudo sobre as categorias, os usos, a origem e a codificação dos comportamentos não verbais que englobam os movimentos corporais (cabeça, mãos, braços, postura) e expressões faciais. Assim, perpassaremos esses aspectos, fazendo uma breve explanação sobre eles, dando ênfase maior para aqueles que tiveram mais relevância na presente pesquisa.

Antes de passarmos para a definição de cada uma das categorias não verbais, abordaremos primeiramente questões referentes ao contexto que permeiam a interação entre duas ou mais pessoas, que são o uso e a codificação. O termo ‘uso’ refere-se a circunstâncias consistentes que permeiam a ocorrência de um ato verbal, entre elas: a) as condições externas que interferem no ato; b) a relação do ato com o comportamento verbal; c) consciência do ato não-verbal; d) intencionalidade; e) *feedback* externo (EKMAN; FRIESEN, 1967).

As condições externas (a) referem-se ao contexto físico, no qual as ações verbais e não verbais ocorrem, por exemplo, em casa, no trabalho, na escola etc. A relação dos atos não verbais (a) com o verbal (b) pode ocorrer um na seqüência do outro ou concomitantemente. A linguagem não verbal pode repetir, argumentar, ilustrar, enfatizar ou contradizer o discurso verbal. Ademais, os atos não verbais podem anteceder, coincidir, suceder, substituir um elemento verbal ou podem também não estar associados à mensagem verbal. Já uma ação não verbal (c) compreende a plena consciência do momento em que o indivíduo engaja em uma

---

<sup>33</sup> No original: When two or more people have agreed to engage in interaction, they position themselves in what he describes as ‘an eye-to-eye ecological huddle’, which ‘tends to be carefully maintained, maximising the opportunity to monitor one other’s mutual perceivings’.

ação não verbal, enquanto a intencionalidade (d) consiste no uso deliberado de alguma ação não verbal para comunicar alguma mensagem ao interlocutor. Por fim, o *feedback* externo (e) é aquele dado por quem recebe a mensagem. Na realidade, é uma atitude reativa do receptor da mensagem àquele que a emite, podendo ser uma intervenção verbal ou uma ação não verbal, depreendidas pelo emissor da mensagem.

É importante, ainda, a codificação, o último aspecto do comportamento não verbal que deve ser examinado. Ele consiste na correspondência entre a ação não verbal e o seu significado e pode variar em dois tipos: o extrínseco (arbitrária ou icônica) ou intrínseca (a ação não verbal corresponde ao seu próprio significante).

Os códigos arbitrários não têm semelhança nenhuma com seu significado, por exemplo, gestos de saudação de chegada com a mão aberta acenando para outra pessoa. Já os icônicos carregam uma pista da aparência do seu significante, por exemplo, um gesto com o dedo indicador fazendo o desenho de uma linha curvilínea na altura da boca, sugerindo ser um sorriso.

Os comportamentos não verbais icônicos podem, por sua vez, ser pictóricos (por meio de desenhos), espaciais (por exemplo, a mão no ombro de uma pessoa revela certa proximidade desta com a pessoa que lhe tocou), cinestésicos (por exemplo, o punho cerrado, acenando e representando a ação de bradar vitória) e dêiticos (por exemplo, o dedo apontando para alguém ou para algum objeto).

Ekman e Friesen destacam, ainda, que existem cinco tipos de comportamentos não verbais: a) emblemas, b) ilustradores, c) reveladores de afetos, d) reguladores e e) adaptadores.

Os emblemas (a) foram previamente definidos pelo termo ‘gesto’ (EKMAN; FRIESEN, 1969, p. 63). Ele geralmente é um ato consciente e intencional, isto é, o emissor tem ciência de que está fazendo aquele gesto para comunicar alguma coisa ao seu interlocutor; por exemplo, o sinal de saudação de que está tudo bem, realizado por um brasileiro a um outro brasileiro é representado pelo dedo polegar virado para cima. Já em outros países, o mesmo gesto pode produzir outros sentidos. Já os movimentos ilustradores (b) podem ser representados pelas mãos, dedos e até mesmo pelo corpo. Eles são intrinsecamente associados ao discurso verbal, produzidos para materializar algo que está sendo dito. Os ilustradores podem ser subdivididos em: a) bastões, isto é, em movimentos pontuais, que enfatizam ou finalizam um ato de fala; b) ideogramas que compreendem gestos que indicam um caminho ou direção de um pensamento lógico; c) movimentos dêiticos que indicam a localização de objetos/ações no espaço físico; d) movimentos espaciais, os quais localizam um objeto ou pessoa no espaço; e) cinestésicos, os quais são manifestados através de uma ou várias partes do corpo concomitantemente; f)

pictográficos, consistem em desenhos dos seus referentes. Ademais, os ilustradores, segundo Ekman e Friesen (1969), podem incluir emblemas e demonstradores de afetos.

Os movimentos reveladores de afetos (c) são representados precipuamente pelas expressões faciais que, de acordo com Ekman e Friesen (1967; 1969; 2003), apresentam características universais que se associam a afetos primários, tais como: a alegria, tristeza, nojo, raiva, medo e interesse. Ademais, alguns outros afetos podem ser considerados estados de humor referentes a esses, tais como o entusiasmo relacionado à alegria, à frustração, à irritação e à raiva etc.

Os comportamentos reguladores (d) incluem todo o corpo do indivíduo, como movimentos com a cabeça, com os olhos, postura e com as mãos etc. Eles estão diretamente associados à fluência e à manutenção do discurso verbal e dão pistas para o falante continuar falando, para interromper a fala, para repetir algo, para reelaborar o discurso, para se apressar, para dar a chance de outro interlocutor falar etc. Os principais reguladores são os movimentos de afirmação e negação com a cabeça, os movimentos com os olhos, movimentos sutis com as costas inclinando-se para trás ou para frente e movimentos com as sobrancelhas. Diferentemente dos gestos ilustradores e emblemáticos, a maioria dos gestos reguladores são produzidos inconscientemente, porém, são importantes para a compreensão do receptor da mensagem, de modo que, quando retirados os gestos reguladores, este último pode compreender de forma equivocada o que está sendo dito ou se perder completamente na interação. De acordo com Ekman e Friesen (1969), os reguladores variam conforme o papel, o contexto, as características étnicas e culturais das pessoas, bem como sua condição socioeconômica. Por fim, os adaptadores (e) são movimentos ou gestos com o corpo, mãos, cabeça, pálpebras dos olhos etc. São os gestos mais difíceis de serem observados e descritos, porque são intrínsecos, ou seja, os motivos que os desencadeiam são particulares para cada indivíduo. Geralmente, são gestos informativos, pois não têm o objetivo de comunicar nada (EKMAN; FRIESEN, 1969).

Anos mais tarde, Adam Kendon (1972), psicolinguista britânico renomado e especialista em gestos se embasou em trabalhos de Ekman e Friesen (1969) para desenvolver seus estudos sobre os movimentos corporais com braços e mãos, em que propôs um continuum que se inicia pela presença maciça de gestos acompanhando o discurso verbal, o qual denominou “gesticulação”, passando para os gestos que se enquadram no discurso verbal, desempenhando a função de preencher algumas lacunas no discurso verbal; em seguida, os emblemas, gestos que representam alguma palavra ou ação abstrata, em que podem acompanhar a fala ou substituí-la e, por fim, os gestos de sinais que substituem completamente o discurso verbal, consolidando-se em uma língua natural, conhecida atualmente como língua de sinais. Anos



mais tarde, McNeill (1992), psicolinguista norte-americano discípulo de Kendon e Ekman e Friesen, escreveu trabalhos em que categorizou alguns gestos, fazendo associações com os gestos constituintes do “Continuum de Kendon”, denominando-os icônicos, metafóricos, dêiticos e rítmicos, os quais podem ou não acompanhar o discurso verbal.

Conforme dito, anteriormente, os gestos icônicos podem ou não acompanhar os discursos verbais e representam imagens de objetos e/ou ações concretas. Os gestos metafóricos, por sua vez, acompanham ou não o discurso verbal e geralmente representam ações com conteúdo abstrato. Os gestos dêiticos compreendem gestos com o dedo indicador, localizando objetos e ações no espaço. Por fim, os gestos rítmicos que acompanham obrigatoriamente o discurso verbal e podem ser associados aos “bastões”, cunhados por Ekman e Friesen (1969), representando movimentos das mãos e braços para cima ou para baixo, para frente e para trás, manifestando-se nos picos de fala, o que se pode inferir uma relação intrínseca com os afetos dos interagentes.

Em síntese, a noção de afeto que defendemos ao longo da seção 2.4 compreende o amálgama de aspectos conceituais, fisiológicos e discursivos que advieram da sociologia, da psicologia e da LA. No entanto, demos ênfase ao caráter social dos afetos, tendo em vista que eles emergem da relação interpessoal da professora com os alunos e com as mães destes, em que o conceito de ZDI de Vygotsky foi e será ainda mais explorado no processo de aquisição da LI pelos alunos com SD. Ademais, uma vez que tais alunos conscientizam-se da maneira como se sentem nas diferentes situações da vida, este começa a se sentir cidadão e parte da sociedade. A família foi o principal apoio emocional e cognitivo dos alunos, seguido do professor que juntos se esforçam para o desenvolvimento pleno do aluno.

Com base nos estudos sobre os gestos com as mãos e braços, pautado em trabalhos de Ekman e Friesen, Kendon e McNeill, pôde-se perceber um montante limitado de estudos associando os gestos e movimentos com o corpo aos afetos dos interlocutores. Com esse intento, lançamos a hipótese, no presente estudo, de associar os gestos corporais e os discursos dos alunos, de suas mães e da professora aos afetos.

Nesse contexto, serão apresentadas, a seguir, as discussões acerca dos afetos na relação do aluno com a aprendizagem da LE.

#### **2.4.5 Os afetos no ensino de LE para alunos com SD e a importância de práticas pedagógicas adequadas**

Abordar o universo afetivo de qualquer indivíduo é um desafio, em especial de pessoas com SD, visto que cada um responde à sua condição de maneira singular (RUIZ, 2004). Aliado

a isso, ocorre que estes demonstram dificuldade em se expressar, o que torna a missão mais desafiadora. Entretanto, segundo Rodrigues; Alchieri; Coutinho (2010, p. 82-83), “é possível fazer algumas deduções com relação à vivência sentimental de pessoas com SD, desde que se utilize como base suas características neurobiológicas e o seu desenvolvimento”.

Contrariando trabalhos anteriores que abordavam a limitação dos indivíduos com SD, devido às suas características biológicas, tanto no aspecto cognitivo quanto no aspecto afetivo, pesquisadores defendem que isso não os impossibilita de vivenciar os afetos intensamente e de terem relações intra e interpessoais bem sucedidas, sobretudo, com o auxílio dos seus principais mentores, representados pelos pais e professores, responsáveis por orientar as emoções daqueles (RODRIGUES; ALCHIERI; COUTINHO; 2010). Um outro estudo foi realizado com dezenas de professores e pais, cujo objetivo foi investigar o comportamento dos alunos com SD em sala de aula e em casa. As respostas dos professores foram divergentes quanto ao seu comportamento, conforme é possível verificar no excerto a seguir:

Levando em consideração a opinião dos professores, em geral, na escola, algumas crianças e jovens com SD demonstram um relacionamento ‘tranquilo’, ‘atencioso’ e ‘obediente’ em relação a eles e aos colegas, mas outros apresentam comportamento agressivo em sala de aula. Contudo, os professores na faixa etária 20-30 afirmaram que o comportamento afetivo da maioria ‘não é agressivo’, pois são ‘pessoas tranquilas’, ‘muito prestativas’, apesar de às vezes serem ‘teimosas’. Na relação com o outro, possuem um ‘ótimo comportamento’ demonstrando ‘alegria ou felicidade’, ‘carinho’ e ‘respeito’ nas suas ações (RODRIGUES; ALCHIERI, 2009, p. 112).

Retomando o estudo de Rodrigues; Alchieri; Coutinho (2010, p. 90), os professores também alegam que o comportamento afetivo dos seus alunos é ‘variável’ e ‘inconstante’, porém, o relacionamento com eles e com os colegas é muito ‘bom’, demonstrando ‘confiança’. Os professores da faixa etária entre 20-30 anos reforçam que o relacionamento com o outro é ‘bom’ e que são pessoas muito ‘amigáveis’. Percebe-se, então, que há respostas divergentes entre os professores em relação ao comportamento afetivo, pois alguns revelam que os alunos, em sua maioria, ‘não são agressivos’ e que apesar de serem ‘teimosos’ são ‘tranquilos’ e ‘prestativos’. Já outros professores dizem que eles possuem um comportamento ‘variável’ e ‘inconstante’ (RODRIGUES; ALCHIERI; COUTINHO, 2010, p. 90).

A premissa corrobora o postulado de Ruiz (2004) de que indivíduos com SD apresentam características cognitivas e comportamentos afetivos singulares. Ainda há poucos trabalhos que abordam o tema da aprendizagem de uma LE por pessoas com SD. Todavia, aqueles presentes na literatura convergem nos resultados, revelando que pessoas com SD têm competência para aprender uma ou até mais línguas estrangeiras concomitantemente à aprendizagem da língua

materna (BUCKLEY, 2002; KAY-RAINING BIRD *et al.*, 2005; KAY-RAINING BIRD, FELMATE, 2008).

Tendo em vista que cada indivíduo com SD apresenta suas potencialidades e suas fraquezas, Wishart (2001) enfatiza a importância de se valorizar os pontos fortes, sem deixar de desenvolver os pontos fracos também. Segundo o autor,

se os métodos de ensino são feitos para assegurar que as pessoas com síndrome de Down se beneficiem através das suas habilidades inerentes e adquiridas, é importante reconhecer os pontos fortes e fracos nos perfis cognitivos deles, usando os pontos fortes para compensar os pontos fracos. Também é importante reconhecer que a motivação das crianças para aprender pode ser abalada por experiências menos favoráveis se isso não for cuidadosamente monitorado e gerenciado<sup>34</sup> (WISHART, 2001, p. 47).

Nesse contexto, indivíduos com SD, em geral, apresentam facilidade em usar a língua socialmente para se apresentar, cumprimentar uma outra pessoa, enfim, para engajarem-se em conversas cotidianas. Aliado a isso, apresentam facilidade para identificar o significado de palavras avulsas e também apresentam habilidade na comunicação não verbal, isto é, no uso de gestos, expressões faciais e postura para se comunicar. Outro ponto forte da cognição é a memória visual, em detrimento da auditiva que, na maioria das vezes, é lenta, necessitando paciência de quem os interpela. É necessário falar a mesma coisa reiteradas vezes ou desmembrar longos períodos para facilitar a retenção do que foi dito (RONDAL, 1984; KAY-RAINING BIRD *et al.*, 2005; ROSA; PASCA, 2020).

Embora a maioria dos indivíduos com SD apresentem em comum muitas das características biológicas e cognitivas supracitadas, pesquisadores da perspectiva histórico-cultural (GHIRELLO-PIRES; BARROCO, 2017; VYGOSTKY, 1998, 2003; RUIZ, 2004) refutam a ideia de uma “padronização do aprendizado em prol da manifestação da subjetividade desses indivíduos, visto que a rotulação limita as potencialidades destes” (GHIRELLO-PIRES, 2017, p. 8). Os autores defendem que o aprendizado do indivíduo com SD é influenciado por suas relações familiares, escolares e outras advindas de outros contextos sociais e do estímulo que aquele recebe dessas pessoas (RUIZ, 2012). Crespo ([20...]) alega que o ensino para os alunos com SD deve ser focado em seus interesses e necessidades, sobretudo, nos seus potenciais cognitivos. Ainda segundo o autor, o sucesso da aprendizagem das pessoas com SD

---

<sup>34</sup> No original: If teaching methods are to ensure that children with Down Syndrome derive maximum benefits from their inherent and acquired abilities, it is important that we recognise both the strengths and weaknesses in their cognitive profiles, using the former to compensate for the later wherever possible. It is also important that we recognise that the children’s motivation to learn may be undermined by their less than favourable experiences of learning if this is not carefully monitored and managed.

está intrinsecamente ligado ao seu humor e à sua motivação. Com base nisso, a aprendizagem desses indivíduos será bem sucedida quando respeitados seus gostos e interesses particulares.

Mills (2003) afirma que a aprendizagem de uma criança com SD exige integração com os colegas, além de momentos individualizados com o professor, cuja missão é desenvolver as habilidades mais comprometidas e estimular o potencial desses alunos, lançando um olhar sensível para as suas necessidades específicas. Para tanto, faz-se necessário que o professor adote metodologias diversificadas e explore vários recursos didáticos, a fim de promover aprendizagem significativa, dirimindo suas dificuldades de aprendizagem.

Ademais, a família é um importante pilar desse processo. Segundo Voivodic (2008), ela constitui o primeiro grupo social da criança, no qual ela tem suas primeiras experiências e adquire os primeiros aprendizados. A família é também o apoio em todos os outros aprendizados adquiridos durante a vida do aprendiz, incluindo o processo de aprendizagem de uma LE. Muitas vezes, os pais ou responsáveis não têm o conhecimento linguístico da língua alvo, porém, são o esteio emocional para os aprendizes, incentivando-os e motivando-os, corroborando o postulado de que a aprendizagem da pessoa com SD está ligada ao humor e à motivação (CRESPO, [20...]).

No contexto pandêmico, em que a população mundial viveu tempos de isolamento e temor, devido à disseminação do vírus COVID-19, os aprendizes tiveram de se adaptar à nova realidade da educação virtual. Isso gerou um mal-estar generalizado, tendo em vista os diversos obstáculos de cunho pessoal e técnico que eles tiveram de enfrentar, tais como a falta de capital para a obtenção de recursos tecnológicos como o computador ou celular, a indisponibilidade ou dificuldade de acesso à internet, a falta de ambiente apropriado para o estudo remoto e o despreparo para lidar com as tecnologias digitais.

Em contrapartida, o momento pandêmico também possibilitou a aproximação entre professores, aprendizes e suas famílias, uma vez que as aulas passaram a acontecer na casa dos alunos, oportunizando o acompanhamento dos pais ou responsáveis no processo de aprendizagem daqueles (SOUZA *et al.*, 2021). Nesse contexto, as TDIC's tiveram papel crucial no processo de ensino-aprendizagem, visto que possibilitaram a comunicação entre aqueles indivíduos. Entretanto, os autores alegam que ainda ocorrem problemas nesse canal de comunicação, devido aos problemas supracitados. Para Moran (2007, p. 43),

Toda comunicação é reveladora, mas a efetuada em clima de compreensão, de não condenação e de aceitação profunda acelera o processo de crescimento e de desvendamento de áreas dispersivas do nosso ser, gerando segurança. A aceitação mútua, na comunicação entre pessoas, é a pedra de toque para o avanço profundo de

cada um de nós na reorganização dos espaços pessoais, no gerenciamento das diversas tensões e na digitalização, isto é, na sistematização do que estava um caos.

O fato de as tecnologias digitais oferecerem a oportunidade de aprendizagem de diferentes formas, visualmente, auditivamente, cinestesticamente, além de fornecerem informações de diversas maneiras que as tornem mais acessível para pessoas detentoras de necessidades específicas, como a SD, pode contribuir para tornar o processo de aprendizagem de uma LE menos árduo e mais prazeroso (MIGULIARESI, 2018). Shamir e Margalit (2011) ratificam a ideia de que a linguagem multimodal das tecnologias podem contribuir para amenizar as dificuldades que pessoas com SD têm em selecionar, reter e organizar informações na memória de curto prazo, antes de integrá-las na memória de longo prazo. Tal processo conhecido por internalização acontece por meio da linguagem mediada por alguém, geralmente, mais experiente, por exemplo, o professor ou até mesmo os pais ou responsáveis. Nesse contexto, retomamos o conceito de ZDI proposto por Vygotsky e depois de internalizado esses conhecimentos, passam a ser compartilhados por um conjunto de pessoas permitindo assim a comunicação entre eles (VYGOTSKY, 1998).

Nesse cenário, Ruiz (2012) sustenta que mais importante do que o domínio do conteúdo de um bom planejamento e da aplicação de uma metodologia eficaz é conhecer a personalidade e as características psicológicas, cognitivas e as necessidades individuais de cada aluno com SD, uma vez que o foco não é o ensino, mas a aprendizagem deste. Sendo assim, a preocupação do professor deve ser adaptar os conteúdos e suas práticas pedagógicas às necessidades do aluno (RUIZ, 2012). Assim, há de se considerar que a relação entre professor-aluno é diferente em um contexto de ensino individualizado e regular (RUIZ, 2012).

De maneira geral, aprendizes com SD necessitam de mais exercícios, mais práticas, mais repetições do que indivíduos neurotípicos principalmente quando se trata da aprendizagem de uma LE, devido aos déficits cognitivos e de linguagem. Ademais, indivíduos com SD, geralmente, apresentam menos capacidade de resposta e reação ao meio ambiente, o que irá demandar do professor maior sensibilidade para identificar as necessidades educacionais específicas desses aprendizes e então adotar estratégias didáticas que forneçam estímulos de aprendizagem para eles (RUIZ, 2012).

Além disso, aprendizes com SD geralmente apresentam inconstância de humor e uma relativa desmotivação que pode se manifestar na resistência ao esforço em aprender algo que se materializa de diferentes formas como “sorrir, falar com o educador, elogiá-lo, tentar distraí-

lo, pedindo ajuda, ou mudando de assunto, tudo destinado a contornar a tarefa confiada a eles<sup>35</sup> (RUIZ, 2012, p. 13).

No que se refere aos afetos do professor, ele pode se sentir desanimado devido à ausência ou falta de respostas na fase inicial do processo de ensino-aprendizagem de aprendizes com SD. Todavia, Ruiz (2012) aconselha-o a continuar o seu trabalho de forma sistemática, pois, mais cedo ou mais tarde, a resposta dos alunos vem. O autor reforça a possibilidade de aprendizagem desse público alvo na fase adulta, ratificado por Muñoz (2011), que alega não haver idade limite para a aprendizagem de uma LE por pessoas com SD. Ruiz (2012) conclui que estes não costumam resistir ao processo de ensino-aprendizagem, se estabelecem com seu professor uma relação de empatia e uma rotina consistente de estudos.

O autor elenca algumas necessidades educativas específicas de pessoas com SD e as associa a estratégias didáticas. O Quadro 6 reúne as mais proeminentes referentes à presente pesquisa, de acordo com o perfil de cada participante.

**Quadro 6-** Necessidades educativas específicas de alunos com SD e estratégias didáticas

Necessidades educativas específicas de alunos com SD	Estratégias didáticas
Ensino de habilidades que pessoas neurotípicas aprendem com mais facilidade.	Ensinar conteúdo integrando as quatro habilidades que compreendem ouvir, falar, ler e escrever.
Tempo de consolidação do aprendizado é mais lento.	Explicar um conteúdo repetidas vezes e de forma mais lenta por meio de tarefas multimodais.
Aprendizagem significativa que envolva conteúdos práticos e funcionais, dialogando com o dia a dia dos alunos.	Ensinar conteúdos relacionados a tarefas do cotidiano dos aprendizes envolvendo as quatro habilidades.
Conteúdos concretos que possibilitem a simulação prática.	Ensinar conteúdos mais gerais, do cotidiano deles, através de diálogos, da manipulação de objetos concretos.
Explicação fragmentada	Compartimentar os conteúdos em blocos menores para diminuir a dificuldade de retenção, contribuindo para a memorização daqueles.
Avaliação das capacidades individuais e de seus objetivos particulares.	Gerenciamento das emoções socioafetivas e adoção de práticas didáticas específicas de acordo com os gostos e interesses dos alunos.
Adaptação das atividades pedagógicas.	Elaboração de planos educacionais individualizados (PEI).

<sup>35</sup> No original: sonreír, hablar al educador, elogiarle, intentar distraerle, pedir ayuda o cambiar de tema, todas ellas dirigidas a eludir la tarea que se les está encomendando.

Concordamos com Ruiz (2012), de que os objetivos de aprendizagem devem ser personalizados, visto que aqueles que são úteis para uma pessoa com SD podem não ser úteis para outra. Não podemos supor que os objetivos de aprendizagem serão os mesmos somente pelo fato de pessoas com SD compartilharem a mesma condição genética, uma vez que cada pessoa com a síndrome ou sem ela, apresenta gostos, interesses e personalidades únicas. Ademais, o meio ambiente que as permeia também influencia o seu comportamento, seu caráter e suas emoções. Destarte, os objetivos de aprendizagem devem ser definidos a curto, médio e longo prazo, visando o desenvolvimento global do indivíduo, no intento de torná-lo um cidadão crítico. Além disso, eles devem ser funcionais e úteis, envolvendo a seleção de conteúdos que dialoguem com a realidade cotidiana de cada um desses aprendizes.

As práticas adotadas com os alunos com SD, tanto no contexto presencial ou remoto envolvem tempo, espaço e identidade, o que demanda dos professores sensibilidade quanto ao tempo que cada aprendiz leva para executar uma tarefa e aprender um conteúdo; investigar o entorno social que permeia o aluno e participar da construção da identidade deste, que é formada pelas suas características psíquicas e físicas e pelas suas experiências individuais (LIMA, 2016).

Ademais, na maioria das vezes, as competências socioafetivas dos aprendizes com SD nas aulas destacam-se mais do que suas competências linguísticas, reiterando o postulado de Stern (1983, p. 386), o qual afirma que "o componente afetivo contribui pelo menos tanto e muitas vezes mais para o aprendizado de linguagem do que as habilidades cognitivas"<sup>36</sup>.

Nesse contexto, as práticas adotadas para os conteúdos linguísticos devem estar alinhadas às estratégias didáticas mencionadas anteriormente, englobando conteúdos trabalhados de forma multissensorial, como a exploração visual de imagens, desenhos, gráficos associados à sua forma escrita, a manipulação de objetos reais, a reprodução de vídeos e músicas, seguidos da produção dos conteúdos que aparecem nestes (RUIZ, 2012).

Segundo Tavares; Cavalcanti; Sá (2021, p. 1709) "a utilização do lúdico, jogos, ou música, torna-se uma ferramenta eficiente" para a aprendizagem de LI. Caetano (2012) corrobora a premissa, alegando que o ensino do inglês por meio da música é instigante e prazeroso, uma vez que o som da língua soa harmoniosamente.

Consoante os objetivos, a metodologia também deve ser individual, pautada nos pontos fortes e fracos do aprendiz, a fim de explorar ao máximo os potenciais deste. Segundo (RUIZ, 2012, p. 26),

---

<sup>36</sup> No original: the affective component contributes at least as much and often more to language learning than cognitive skills.

Dois princípios metodológicos devem presidir todas as ações com alunos com síndrome de Down: imaginação e flexibilidade. A imaginação para buscar novos caminhos pedagógicos, fora das rotas usuais, que permitem tirar o máximo de cada aluno. A flexibilidade para se adaptar aos imprevistos permanentes que encontraremos nessa rota, acomodando a metodologia ao momento atual do aluno, para seu progresso pessoal e estar disposto a modificá-lo se os resultados não são como esperado<sup>37</sup>.

No que se refere à avaliação dos alunos com SD, o professor deve ter um olhar sensível valorizando mais o esforço do que propriamente os resultados para aumentar a autoestima e motivação do aprendiz durante as aulas. A avaliação deve ser qualitativa descrevendo com detalhes o progresso do aluno, nunca comparando-o a outro, porém, a si mesmo. Posteriormente, o professor se servirá da avaliação contínua e da observação para revisar constantemente suas intervenções a fim de checar se suas estratégias estão adequadas às necessidades daquele aluno específico.

Durante a pandemia, ocorreu uma mudança de contexto de estudo repentino, em que os alunos sem ou detentores de deficiência intelectual como a SD passaram da sala de aula da escola para as salas de suas casas, parece ter impactado diretamente os aspectos psicológicos e cognitivos destes, bem como a sua dinâmica de estudos (OLIVEIRA, 2021). A modalidade de ensino remota nunca na história foi indicada como substitutiva do ensino presencial, principalmente, em se tratando de pessoas com deficiência intelectual, que necessitam mais do que os outros de mediação pedagógica do professor, de apoio especializado e de relações interpessoais a fim de estimular a sua socialização e aprendizagem (OLIVEIRA, 2021).

Não foi fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, “é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão” (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010, p. 116).

Destarte, o ensino remoto por um lado acabou por aumentar ainda mais a segregação das pessoas com deficiência intelectual, por causa do “sofrimento dos estudantes que não estão habilitados para o ensino remoto e sofrem com a falta de socialização; das dificuldades das famílias que assumem o ensino dos filhos sem ter condições infraestruturais e, principalmente, pedagógicas” (OLIVEIRA, 2021, p. 267).

---

<sup>37</sup> No original: Dos principios metodológicos han de presidir todas las actuaciones con alumnos con síndrome de Down: la imaginación y la flexibilidad. La imaginación para buscar nuevos caminos pedagógicos, fuera de las rutas habituales, que permitan sacar el máximo rendimiento de cada alumno. La flexibilidad para adaptarse a los permanentes imprevistos que encontraremos en esa ruta, acomodando la metodología al momento actual del alumno, a su progreso personal y estando dispuestos a modificarla si los resultados no son los esperados.



Nesse contexto, podemos depreender que as práticas pedagógicas adotadas pela professora impactam diretamente os afetos dos alunos com SD, dependendo do contexto de aprendizagem no qual estão inseridos, presencial ou remoto. Cada ambiente apresenta seus benefícios, bem como suas desvantagens no tocante à aprendizagem de uma LE. Por um lado, os alunos têm a oportunidade de entrar em contato com as formas de letramento digitais, bem como experimentar maior dinamicidade e ludicidade nas atividades propostas, mobilizando afetos favoráveis à aprendizagem da LI. Em contrapartida, podem ficar ainda mais isolados socialmente ou sentirem-se mais ansiosos diante da complexidade de manusear as ferramentas digitais.

Tendo finalizado a discussão do aporte teórico da pesquisa, apresentaremos, na próxima seção, os procedimentos metodológicos da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, serão descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa que foi organizada nas seguintes subseções: 3.1. Caracterização quanto à natureza e ao tipo; 3.2. Contexto de pesquisa (APAE de Piumhi e de Capitólio, aulas remotas e aulas presenciais); 3.3. Participantes; 3.4. Procedimentos de coleta de dados; 3.5. Procedimentos de análise de dados. Destaca-se que este projeto teve aprovação do Comitê de Pesquisa<sup>38</sup>.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUANTO À NATUREZA E AO TIPO

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que investigações desse tipo consistem em procurar por dados relevantes e não por números, sendo os últimos característicos da pesquisa quantitativa. De acordo com Paltridge e Phatiki (2015, p. 24),

a chave distintiva entre a pesquisa quantitativa e qualitativa recai sobre o tipo de dados coletados pelos pesquisadores. Dados quantitativos são dados numéricos que o pesquisador obtém para responder questões de pesquisa como resultados dos testes, respostas de questionários da escala de *Likert* e notas acadêmicas. Enquanto isso, os dados qualitativos podem ser descritos ou conceituados em palavras e isso inclui dados coletados através de entrevistas, observações, textos ou gravuras, mais do que em números.

A pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, é a que mais tem sido adotada para questões do ensino e aprendizagem de línguas, com foco no processo e não no produto da aprendizagem, o que converge com objetivos da presente pesquisa, tendo em vista que buscamos analisar e caracterizar os afetos emergentes da interação triádica professora-família-alunos, priorizando os afetos dos aprendizes e investigando de que forma tais elementos repercutem no processo de aprendizagem da língua inglesa (LI).

A investigação caracteriza-se, ainda, como uma pesquisa-ação, na qual “os múltiplos significados que constituem as realidades são só passíveis de interpretação. É o fator qualitativo e o particular que interessa” (MOITA LOPES, 1994, p. 332). Seu desenvolvimento se deu intersubjetivamente, ou seja, os resultados emergem da interrelação da pesquisadora e dos pesquisados. Tais resultados foram alcançados por meio da utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados, fato que possibilitou a triangulação dos dados, gerando resultados mais confiáveis (MOITA LOPES, 1994). Ademais, o estudo adotou procedimentos da pesquisa-ação, tendo em vista que buscou-se refletir de que forma as práticas pedagógicas e

---

<sup>38</sup> Número CAAE: 21100719.8.0000.54.00.

as estratégias adotadas pela professora-pesquisadora impactaram os afetos dos alunos e, de maneira recursiva, os afetos da professora, refletindo também na aprendizagem da LI (COOK, 2003).

A pesquisa-ação ancora-se em ambos os métodos quantitativo e qualitativo, sendo que o último compreende procurar por dados mais detalhados, do que números, que são característicos da pesquisa quantitativa. Os procedimentos da pesquisa-ação são representados pelas seguintes etapas: identificação do problema, investigação preliminar, hipótese, plano de intervenção, resultados e relato (VIANA, 2007).

A questão central da presente pesquisa são os afetos emergentes da interação entre a professora/pesquisadora-família e alunos e destes em relação à aprendizagem da LI. Além disso, a deflagração da pandemia pela COVID-19 gerou um problema relacionado à continuidade das aulas com os alunos participantes. Diante desse cenário, passamos um longo tempo fazendo o levantamento de estudos acerca do tema central e investigando formas de conduzir as aulas, de modo que não colocasse em risco a saúde dos alunos e a da pesquisadora que, na época, estava gestante e que, por fim, possibilitasse atingir os objetivos da pesquisa.

Por fim, a professora/pesquisadora, juntamente com sua orientadora, discutiram formas de possibilitar a coleta de dados e decidiram fazê-lo por meio de aulas *online*, dentro do modelo de Ensino Remoto Emergencial<sup>39</sup> (ERE). Para tanto, foi selecionada a plataforma *Google Meet*, por considerarem ser institucionalizada na IES das pesquisadoras e menos complexa de acessar. Ademais, ela poderia ser utilizada por meio do celular, que era o único dispositivo digital que as famílias dispunham. Por fim, ela permitiria uma análise minuciosa dos afetos dos participantes da pesquisa, visto que permite gravação.

Os planos de intervenção de aulas foram elaborados processualmente, ou seja, ao longo do processo de ensino/aprendizagem, levando em conta os desafios e possibilidades encontradas ao longo do percurso.

Dando prosseguimento à apresentação do percurso metodológico, seguimos para a subseção 3.2 que descreve o contexto da pesquisa, bem como os participantes da investigação.

---

<sup>39</sup> Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar à distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos. Ensinar remotamente permite o compartilhamento de conteúdos escolares em aulas organizadas por meio de perfis [ambientes controlados por login e senha] criados em plataformas de ensino, como, por exemplo, *SIGAA* e *MOODLE*, aplicativos como *Hangouts*, *Meet*, *Zoom* ou redes sociais (GARCIA *et al.* 2020, p. 5).

### 3.2 CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa desenvolveu-se em três contextos diferentes: APAE de Piumhi e de Capitólio, aulas remotas e aulas presenciais. A coleta de dados da investigação teve início antes da pandemia em que a primeira fase se passou em duas instituições de cidades distintas: Capitólio e Piumhi-MG.

O primeiro momento dessa fase inicial aconteceu de 16 a 19 de dezembro de 2019. Nesse contexto, as aulas aconteciam nas residências dos alunos participantes, uma vez que a professora havia conseguido contato com a diretora da APAE de Capitólio para iniciarem a coleta a partir do dia 16 de dezembro. Esse primeiro contato na casa dos alunos, com exceção das casas de Sabrina e de Gabriel, pois eles moravam nas conurbações da cidade, foi importante para a professora conhecer um pouco sobre os “Ambientes de Aprendizagem Pessoais<sup>40</sup>” (LUBENSKY, 2006) dos alunos, a infraestrutura da casa, o ambiente de estudo deles e os recursos tradicionais e tecnológicos utilizados. Tais elementos podem exercer grande influência sobre a aprendizagem da LI, o que justifica a descrição do ambiente físico das casas dos alunos, que serão realizadas mais adiante.

As outras aulas, no segundo momento da primeira fase, ocorreram na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) na cidade de Capitólio, sendo destinado um dia para cada aluno, com duração de 30 minutos a 1 hora, a depender do interesse de cada aprendiz durante a aula. Nessa fase, foram aplicados os questionários semiestruturados aos alunos e às mães.

Ainda no segundo momento da primeira fase da coleta de dados que ocorreu entre 4 a 21 de fevereiro<sup>41</sup> de 2020, as aulas também foram ministradas de maneira presencial, por meio de um encontro semanal, com duração que variou de 30 minutos a 1 hora, mas na APAE da cidade de Piumhi. Todavia, nesse período, já havia os primeiros relatos de casos de COVID-19, fato que suscitou medo pela saúde tanto dos alunos quanto da própria professora-pesquisadora (em especial, porque ela estava gestante). Diante disso e da dificuldade de mobilidade entre as duas cidades, a pesquisadora optou pela interrupção da coleta de dados com

---

<sup>40</sup> “Um Ambiente de Aprendizagem Pessoal é uma facilidade para um indivíduo acessar, agregar, configurar e manipular artefatos digitais de suas experiências de aprendizagem em andamento”. O ambiente ou entorno pessoal de aprendizagem também engloba os aspectos sociais e culturais da família (LUBENSKY, 2006, p.10).

<sup>41</sup> O fato de o período da coleta da primeira fase com os alunos da APAE de Piumhi ter sido maior do que com os alunos da APAE de Capitólio se deu porque não houve interrupção das aulas na primeira, como ocorreu com as aulas na segunda instituição, quando a professora parou de viajar para Capitólio. A justificativa da análise de poucas aulas com os alunos de Piumhi, embora o número de aulas tenha sido maior, é porque somente algumas poucas foram mais representativas dos afetos dos alunos e da professora pesquisadora, as quais foram selecionadas para serem analisadas.

os alunos da APAE de Capitólio e permaneceu apenas com os alunos da APAE de Piumhi, cidade onde morava na ocasião.

Assim, na primeira fase, os primeiros locais de coleta de dados na cidade de Capitólio foram as casas de Pedro Henrique e de Raquel. O primeiro morava com sua mãe (Vilma) em um apartamento próprio de três quartos, sendo um deles suíte que pertencia à mãe do aluno. O segundo quarto era do próprio aluno e possuía uma cama de solteiro, um guarda-roupa e uma mesa com cadeira para ele estudar e o outro quarto para visitas. A casa de Raquel era um sobrado, com uma sala de estar pequena, logo no primeiro andar, dois pequenos quartos, em que um deles era o de Raquel, porém, não havia mesa ou cadeira para ela estudar, um pequeno banheiro e, no piso superior, havia uma cozinha, onde ela estudava ou fazia seus artesanatos e uma área de serviço.

A APAE de Capitólio-MG, outro contexto de coleta de dados da primeira fase, foi fundada em maio de 2000 por Joelma Silva que, juntamente com seu esposo, mobilizou-se para fundarem a instituição, após várias tentativas de matricular a filha que tinha a condição genética da SD na escola Estadual da cidade. Sem obter êxito, eles então decidiram fundar a APAE de Capitólio com o apoio de uma equipe multidisciplinar de profissionais.

Já a APAE de Piumhi foi fundada em 1987 por uma loja Maçônica. Ambas APAEs visam capacitar e preparar as pessoas com deficiência física e/ou intelectual para a sociedade e para a vida (SALABERRY, 2007). Para tanto, as instituições integram uma unidade pública denominada Centro Dia especializada em atender jovens e adultos com deficiência que não têm autonomia e dependem de outras pessoas. Nessas instituições, são desenvolvidas atividades que permitem a convivência em grupo, promove os cuidados pessoais, além do fortalecimento das relações sociais e também apoia e orienta os cuidadores familiares, além disso, possibilita o acesso a outros serviços e a tecnologias que proporcionam autonomia e convivência (APAE educadora, 2001).

Todavia, a partir de março de 2020, os encontros presenciais da primeira fase da coleta de dados tiveram que ser interrompidos, devido ao agravamento da pandemia da COVID-19 em território nacional e internacional e às condições sanitárias impostas, obrigando o isolamento social, em decorrência do fenômeno. Sendo assim, durante oito meses, a coleta referente à primeira fase foi suspensa, tendo sido retomada já em uma segunda fase em 19 de novembro de 2020, por meio da ferramenta do *Google Meet*, como recurso para uso emergencial. Após longo tempo de reflexão sobre a forma como as aulas poderiam ser retomadas, foi decidido que as aulas da segunda fase da coleta de dados seriam remotas e terminariam em 5 de novembro de 2021. Devido ao prolongado tempo entre o fim da primeira

fase da coleta de dados e o início da segunda fase remota, a professora perdeu o contato com algumas famílias dos alunos de Capitólio e para não privilegiar um aluno em detrimento de outro, ela optou por continuar a coleta de dados somente com os dois alunos da cidade de Piumhi, Marcus e Pietro<sup>42</sup>. As famílias de ambos alunos não possuíam computadores e a única ferramenta tecnológica disponível para a realização das aulas eram o celular da mãe de Marcus e o do próprio Pietro. Por iniciativa da mãe deste último, ela solicitou à professora-pesquisadora que enviasse os *links* das reuniões no *whatsapp* do próprio aluno, ao invés de enviar para o dela, justificando que o filho deveria aprender a utilizar a tecnologia digital de maneira autônoma. Durante a maioria do tempo, Marina, mãe de Pietro, auxiliava-o a entrar na sala virtual, quando o aluno não conseguia fazê-lo sozinho, outras vezes, mais no final da segunda coleta de dados, ele já conseguia entrar sozinho. Já Marcus dependeu da mãe em todas as aulas para entrar no *link* da sala de aula virtual através do celular dela, uma vez que não conseguia manusear o dispositivo.

A terceira e última fase teve início em 25 de novembro de 2021 e ocorreu presencialmente. O intuito era continuar com as aulas até início de julho de 2022, porém, por motivos profissionais, que levaram a pesquisadora a mudar de cidade, a coleta presencial teve que ser reduzida, tendo ido até 14 de janeiro de 2022. No desenrolar dessa fase, a professora buscou retomar os conteúdos trabalhados nas primeiras duas fases, lançando mão de estratégias pedagógicas que envolviam atividades impressas que ficaram ausentes na segunda fase da coleta, por ter sido remota.

É importante destacar que a teoria que serviu de pano de fundo em todas as etapas das aulas desde o planejamento até a execução destas foi a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1981, 2001, 2003), com foco nos afetos da professora, das mães e dos alunos, priorizando os destes últimos, haja vista que, na perspectiva da teoria do autor russo, os afetos estão intimamente relacionados aos pensamentos e ambos atingem o plano das funções mentais superiores. Os primeiros são racionalizados e, portanto, passam a influenciar as atitudes e o comportamento dos participantes com relação uns aos outros e dos alunos com relação à aprendizagem da LI. Um outro conceito da teoria de Vygostky que teve papel primordial no processo de aprendizagem da LI pelos alunos com SD foi a ZDI que também será explorada na seção de análise dos dados. Em síntese, as relações interpessoais entre professora, mães e alunos vão moldando a aprendizagem da LI por estes últimos.

Com o objetivo de tornar mais claro para o leitor as diferentes fases da coleta de dados,

---

<sup>42</sup> Os nomes de todos os alunos e de suas mães são fictícios para preservação de suas identidades.

sistematizamos no Quadro 7 a seguir as fases da coleta, participantes, modalidade, dias das aulas e os principais instrumentos/recursos utilizados em cada uma delas. Entretanto, mais adiante, no Quadro 8, serão apresentadas informações mais detalhadas a respeito dos participantes da pesquisa.

**Quadro 7- Síntese das aulas, modalidades, conteúdos e objetivos**

<b>Fase</b>	<b>Participantes</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Aula</b>	<b>Conteúdos/recursos</b>	<b>Objetivos</b>
1 <sup>a</sup>	Pedro Henrique, Vilma e professora.	Presencial (na casa do aluno).	Aula 1- 16/12/19.	Conversas informais; questionário semiestruturado 1 e 2 e assistido destinado ao aluno e à mãe; entrevista semiestruturada 1; diário de bordo da pesquisadora; <i>flashcards</i> (diálogo de apresentação).	Aprimorar os afetos da professora, do aluno e da família, a fim de promover maior aproximação entre todos eles; aprender a cumprimentar em inglês e dizer o nome e como está se sentindo.
	Sabrina, Adélia e professora.	Presencial (APAE de Capitólio).	Aula 2- 16/12/19.	Conversas informais; questionários semiestruturados 1 e 2; entrevista semiestruturada 1; diário de bordo da pesquisadora; <i>flashcards</i> (diálogo de apresentação).	
	Raquel, Marta e professora.	Presencial (na casa da aluna).	Aula 3- 17/12/19.	Conversas informais; questionários semiestruturados 1 e 2; entrevista semiestruturada 1; diário de bordo da pesquisadora; <i>flashcards</i> (diálogo de apresentação).	

	Gabriel, Maria e professora.	Presencial (APAE de Capitólio).	Aula 4-19/12/19.	Conversas informais; questionários semiestruturados 1 e 2; entrevista semiestruturada 1; diário de bordo da pesquisadora.	
	Pietro, Marina e professora.	Presencial (APAE de Piumhi).	Aula 5-04/02/20.	Conversas informais; questionários semiestruturados 1 e 2; entrevista semiestruturada 1; diário de bordo da pesquisadora; <i>flashcards</i> (diálogo de apresentação).	
	Pietro, Marina e professora.	Presencial (APAE de Piumhi).	Aula 6-17/02/20.	Conversas informais; questionários semiestruturados 1 e 2, entrevista semiestruturada 1; diário de bordo a pesquisadora; <i>flashcards</i> (diálogo de apresentação).	
	Marcus, Dulce e professora.	Presencial (APAE de Piumhi).	Aula 7-19/02/20.	Conversas informais; questionários semiestruturados 1 e 2, entrevista semiestruturada 1; diário de bordo da pesquisadora; <i>flashcards</i> (diálogo de apresentação).	
<b>Fase</b>	<b>Participantes</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Aula</b>	<b>Conteúdos/recursos</b>	<b>Objetivos</b>
2ª	Marcus, professora e Dulce.	Remota emergencial.	Aula 8-19/11/20.	Conversa informal; aplicação das entrevistas	Aprimorar os afetos da professora, do aluno e da



				semiestruturadas 2 e 3 ao aluno e à mãe, respectivamente.	mãe, a fim de promover maior aproximação entre os participantes; conhecer o entorno pessoal de aprendizagem do aluno.
Pietro, professora e Marina.	Remota emergencial.	Aula 9-24/11/20.	Conversa informal; aplicação das entrevistas semiestruturadas 2 e 3 ao aluno e à mãe, respectivamente.	Aprimorar os afetos da professora, do aluno e da mãe, a fim de promover maior aproximação entre eles; conhecer o entorno pessoal de aprendizagem do aluno.	
Marcus professora. e	Remota emergencial.	Aula 10-18/02/21.	Conversa informal; números/ <i>whatsapp</i> ( <i>slides</i> ); aplicativo <i>Draw Toot</i> ( <i>Facebook</i> ).	Aprimorar os afetos da professora e do aluno, a fim de promover maior aproximação entre ambos; conhecer a rotina e os gostos do aluno; aprender os números em inglês para falar o número do <i>whatsapp</i> ; aprender a jogar <i>Draw Toot</i> através do <i>Facebook</i> .	
Pietro professora. e	Remota emergencial.	Aula 11-18/02/21.	Conversa informal; diálogo de apresentação oral;	Aprimorar os afetos da professora e do aluno, a fim	

				<i>emoções/feelings</i> ; números ( <i>slides</i> ); jogos de mímicas.	de promover maior aproximação entre ambos; conhecer a rotina e os gostos do aluno; aprender a cumprimentar e a dizer como está se sentindo em inglês; aprender os números de zero a nove para saber falar o número do <i>whatsapp</i> em inglês.
Pietro professora.	e	Remota emergencial.	Aula 12-24/02/21.	Conversa informal; instrumentos musicais ( <i>slides</i> ); canção <i>Dance Monkey</i> ( <i>Youtube</i> ), vocabulário e expressões relacionadas à música (jogo da mímica).	Aprimorar os afetos da professora e do aluno, a fim de promover maior aproximação entre ambos; aprender o nome dos instrumentos musicais, especificamente do saxofone em inglês; reconhecer as emoções através do jogo da mímica.
Marcus professora.	e	Remota emergencial.	Aula 13-25/03/21.	Conversa informal; expressões de saudação contidas no diálogo de apresentação através da música <i>Hello Goodbye</i>	Aprimorar os afetos da professora e do aluno, a fim de promover maior aproximação entre ambos; conhecer a

				( <i>youtube</i> ); números (objetos concretos).	rotina e os gostos do aluno; aprender os números de zero a nove para falar o número do <i>whatsapp</i> ; identificar as expressões de saudação na canção dos <i>Beatles</i> .
Pietro; Marina e professora.	Remota emergencial.	Aula 14-21/04/21.	Conversa informal; expressões de saudação contidas no diálogo de apresentação através da música <i>Hello Goodbye (youtube)</i> ; emoções/ <i>feelings</i> (jogo da mímica).	Aprimorar os afetos da professora e do aluno, a fim de promover maior aproximação entre ambos; identificar as expressões de saudação na canção dos <i>Beatles</i> ; reconhecer as emoções no jogo da mímica.	
Marcus e professora.	Remota emergencial.	Aula 15-22/04/21.	Conversa informal; emoções/ <i>feelings (slides)</i> .	Aprimorar os afetos da professora e do aluno, a fim de promover maior aproximação entre ambos; reconhecer as emoções.	
Pietro e professora.	Remota emergencial.	Aula 16-15/06/21.	Conversa informal; <i>Sound Touch Lite</i> (vocabulário de animais/ <i>animals</i> ) emoções/ <i>feelings (slides)</i> .	Aprimorar os afetos da professora e do aluno, a fim de promover maior aproximação entre ambos; reconhecer as	

					emoções no jogo da memória <i>online</i> .
Marcus professora.	e	Remota emergencial.	Aula 17-26/08/21.	Conversa informal; funções básicas do <i>whatsapp</i> ; números ( <i>slides</i> ).	Aprimorar os afetos da professora e do aluno, a fim de promover maior aproximação entre ambos; aprimorar o vocabulário dos números e aprender as funções básicas do <i>whatsapp</i> .
Marcus professora.	e	Remota emergencial.	Aula 18-19/10/21.	Conversa informal; números ( <i>slides</i> ); apresentação das funções do <i>whatsapp</i> ( <i>slides</i> ).	Aprimorar os afetos da professora e do aluno, a fim de promover maior aproximação entre ambos; reconhecer e produzir os números; aprender as funções básicas do <i>whatsapp</i> .
Pietro professora.	e	Remota emergencial.	Aula 19-21/10/21.	Conversa informal; números ( <i>slides</i> ); apresentação das funções do <i>whatsapp</i> ( <i>slides</i> ).	Aprimorar os afetos da professora e do aluno, a fim de promover maior aproximação entre ambos; reconhecer e produzir os números para saber falar o <i>whatsapp</i> ; aprender as funções básicas do

					<i>whatsapp.</i>
	Marcus e professora.	Remota emergencial.	Aula 20-27/10/21.	Conversa informal; canção <i>Happy</i> de Pharrell Williams; números ( <i>slides</i> ); apresentação das funções do <i>whatsapp</i> ( <i>slides</i> ).	Aprimorar os afetos da professora e do aluno, a fim de promover maior aproximação entre ambos; identificar as emoções através da canção <i>Happy</i> ; reconhecer e produzir os números para saber falar o <i>whatsapp</i> ; aprender as funções básicas do <i>whatsapp</i> .
<b>Fase</b>	<b>Participantes</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Aula</b>	<b>Conteúdos/re-cursos</b>	<b>Objetivos</b>
3ª	Marcus e professora.	Presencial.	Aula 21-25/11/21.	Conversa informal; diálogo de apresentação ( <i>LetMe Talk</i> ).	Aprimorar os afetos da professora e do aluno, a fim de promover maior aproximação entre ambos; aprender as expressões do diálogo de apresentação através do aplicativo <i>LetMe Talk</i> .
	Marcus e professora.	Presencial.	Aula 22-18/12/21.	Conversa informal; diálogo de apresentação; <i>Facebook</i> ( <i>slides</i> ).	Aprimorar os afetos da professora e do aluno, a fim de promover maior aproximação entre ambos;

					aprender a cumprimentar; aprender a entrar no <i>facebook</i> de maneira autônoma e adicionar pessoas.
Pietro e professora.	Presencial.	Aula 23-22/12/21.	Conversa informal; números ( <i>slides</i> ); <i>Ice Cream Attack</i> .	Aprimorar os afetos da professora e do aluno, a fim de promover maior aproximação entre ambos; Aprender os números para falar o número do <i>whatsapp</i> ; aprimorar o conteúdo deles de forma lúdica através do jogo <i>online</i> .	
Marcus e professora.	Presencial.	Aula 24-07/01/22.	Conversa informal; exercícios contendo números (folhas impressas); <i>Ice Cream Attack</i> .	Aprimorar os afetos da professora e do aluno, a fim de promover maior aproximação entre ambos; aprender a contar os números de zero a nove; reconhecer a forma numérica e gráfica deles; aprimorar o conteúdo dos números de forma lúdica através do jogo <i>online</i> .	
Pietro e professora.	Presencial.	Aula 25-14/01/22.	Conversa informal;	Aprimorar os afetos da	

				exercícios contendo números (folhas impressas).	professora e do aluno, a fim de promover maior aproximação entre ambos; aprender a contar os números de zero a nove; reconhecer a forma numérica e gráfica dos números.
	Pietro, Marina, Marcus, Dulce e professora.	Presencial.	Aula 26-15/01/22.	Conversa informal; aplicação das entrevistas semiestruturadas 4 e 5.	Aprimorar os afetos da professora, dos alunos e das mães, a fim de promover maior aproximação entre todos os participantes; Explorar e comparar os afetos dos alunos com relação à professora e com relação à LI no início e no final das aulas.

Fonte: Produção da própria autora com base no referencial teórico.

É importante salientar, que analisamos somente os afetos mais representativos em relação às características fisiológicas, gestuais e discursivas que emergiram da interação da professora com os alunos e destes em relação à aprendizagem da LI em recortes das situações das aulas apresentadas no quadro 7 que compreenderam vinte seis e contemplaram os seguintes conteúdos: expressões referentes ao diálogo de apresentação, números de zero a nove, *facebook*, *whatsapp*, emoções, músicas e *jogos online*.

Dando continuidade à apresentação do contexto da pesquisa, descreveremos os seus

participantes.

### 3.3 PARTICIPANTES

Como participantes de pesquisa foram selecionados dois alunos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município de Piumhi, do Centro-Dia<sup>43</sup>: Marcus<sup>44</sup> (24 anos) e Pietro (26 anos). Além deles, participaram da primeira fase, também, quatro alunos do Centro-Dia da APAE do município de Capitólio: Gabriel (20 anos), Pedro Henrique (34 anos), Sabrina (38 anos) e Raquel (40 anos). Também participaram da pesquisa, suas respectivas mães, Dulce (55 anos), Marina (54 anos), Maria (46 anos), Vilma (70 anos), Adélia (65 anos) e Marta (52 anos).

Os critérios de seleção dos alunos dessa fase inicial da pesquisa eram que os jovens deveriam estar regularmente matriculados nas APAEs das cidades de Capitólio e Piumhi. Adotamos como critérios de exclusão, o fato de haver acometimento severo das funções fisiológicas, como baixa visão extrema ou surdez e acometimento severo das funções cognitivas e/ou motoras que impossibilitasse o participante de escrever ou digitar ou ainda de falar.

Com relação à formação educacional dos participantes, de acordo com a mãe de Marcus e de Pietro, ambos não foram formalmente alfabetizados<sup>45</sup>. Consoante as informações concedidas por elas, são considerados alfabéticos rudimentares, visto que conseguem ler e escrever textos muito simples, com informações objetivas e explícitas (RAMOS, 2023). Geralmente, o processo de aprendizagem deles foi mediado pelas próprias mães, cujo interesse

---

<sup>43</sup> A sigla consiste em uma unidade pública especializada que atende jovens e adultos com deficiência que não têm autonomia e dependem de outras pessoas. As famílias desse público alvo também são atendidas no Centro-Dia. Estes, ao invés de alunos, são denominados usuários. Nesta unidade, são desenvolvidas atividades que permitem a convivência em grupo; cuidados pessoais; fortalecimento das relações sociais; apoio e orientação aos cuidadores familiares; acesso a outros serviços e a tecnologias que proporcionam autonomia e convivência (<http://www.eev.com.br/apaemiracatu/APAE%20Educadora.pdf>).

<sup>44</sup> É importante salientar que, devido a questões éticas, os nomes dos alunos e de suas respectivas mães são fictícios, a fim de preservar suas identidades. Ademais, a pesquisa teve início com a participação dos seis alunos supracitados, porém, devido à deflagração da pandemia e devido a questões de cunho pessoal que impossibilitaram a pesquisadora de continuar viajando para o município de Capitólio-MG para coletar os dados, a pesquisa terminou com a participação somente dos dois participantes da cidade de Piumhi-MG, Marcus e Pietro.

<sup>45</sup> Consideramos formalmente alfabetizados, no presente trabalho, indivíduos que foram alfabetizados em espaços próprios, institucionalizados que prevêm o ensino-aprendizagem de conteúdos sistematizados, enquanto que a educação informal pode acontecer em vários espaços e envolve valores e a cultura própria de cada lugar, que pode ser inclusive o próprio domicílio do indivíduo (Cascais e Terán, 2011). [https://www.researchgate.net/profile/Augusto-Fachin-Teran/publication/268410388\\_EDUCACAO\\_FORMAL\\_INFORMAL\\_E\\_NAO\\_FORMAL\\_EM\\_CIENCIAS\\_CONTRIBUICOES\\_DOS\\_DIVERSOS\\_ESPACOS\\_EDUCATIVOS/links/5a382678a6fdccdd41fde929/EDUCACAO-FORMAL-INFORMAL-E-NAO-FORMAL-EM-CIENCIAS-CONTRIBUICOES-DOS-DIVERSOS-ESPACOS-EDUCATIVOS.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Augusto-Fachin-Teran/publication/268410388_EDUCACAO_FORMAL_INFORMAL_E_NAO_FORMAL_EM_CIENCIAS_CONTRIBUICOES_DOS_DIVERSOS_ESPACOS_EDUCATIVOS/links/5a382678a6fdccdd41fde929/EDUCACAO-FORMAL-INFORMAL-E-NAO-FORMAL-EM-CIENCIAS-CONTRIBUICOES-DOS-DIVERSOS-ESPACOS-EDUCATIVOS.pdf).



era ensinar coisas relacionadas às tarefas diárias deles. Os alunos ingressaram na APAE de Piumhi aos 4 e 3 anos, respectivamente, onde continuam até hoje. A mãe de Gabriel também afirmou que o filho não foi formalmente alfabetizado e que entrou na APAE aos 11 anos. A mãe de Pedro Henrique informou que ele foi formalmente alfabetizado na escola da rede pública e também na particular de São Luiz do Maranhão, onde cursou até o 3º ano do Ensino Médio e, concomitantemente, frequentou a APAE, a partir dos 4 anos. Segundo a mãe de Sabrina, esta concluiu o terceiro ano do Ensino Fundamental I em Belo Horizonte e quando se mudaram para Capitólio, foi admitida diretamente no atual oitavo ano do Fundamental II, em uma escola da rede pública, onde concluiu o Ensino Médio aos 32 anos, tendo sido matriculada na APAE aos 35 anos. Raquel, por sua vez, não foi formalmente alfabetizada no ensino regular, tendo entrado na APAE aos 11 anos.

Com relação à formação educacional das mães ou responsáveis dos alunos, que também participaram da pesquisa, Dulce, Marina e Marta, mães e irmã de Marcus, Pietro e Raquel, respectivamente, informaram que possuem o Ensino Fundamental completo. A mãe de Gabriel, Maria, por sua vez, afirmou ter iniciado o Ensino Médio, porém, não o terminou. Já Vilma, mãe de Pedro Henrique, alegou ter feito o curso de Licenciatura plena em Matemática na Newton Paiva em Belo Horizonte e Adélia, mãe de Sabrina, terminou o curso de Publicidade e Propaganda na PUC, também na cidade de Belo Horizonte.

Marta, irmã de Raquel, informou que terminou o Ensino Fundamental e trabalha na APAE de Capitólio como servente de cozinha, a mãe de Gabriel afirmou ser do Lar, bem como a mãe de Pietro e de Marcus. Já a mãe de Pedro Henrique é aposentada do cargo de assistente administrativo do Exército e a mãe de Sabrina tem uma empresa de tradução e revisão, na qual atua como revisora de textos de maneira autônoma. O Quadro 8, a seguir, sintetiza as informações a respeito dos alunos e das mães.

**Quadro 8-** Idade dos alunos e das mães e nível de escolaridade destas últimas

<b>Alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Mães/irmã</b>	<b>idade</b>	<b>Nível de escolaridade da mãe</b>
Marcus	24 anos	Dulce	55 anos	Ensino Fundamental.
Pietro	26 anos	Marina	54 anos	Ensino Fundamental.
Gabriel	20 anos	Maria	46 anos	Ensino Médio.
Pedro Henrique	34 anos	Vilma	70 anos	Licenciatura plena em Matemática Newton Paiva.

Sabrina	38 anos	Adélia	65 anos	Licenciatura em Publicidade e Propaganda na Newton de Paiva.
Raquel	40 anos	Marta	52 anos	Ensino Fundamental.

Fonte: Produção da própria autora.

Vale destacar que a professora-pesquisadora que também foi participante nas aulas, interagindo com os alunos e a família, é graduada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, localizada na cidade de São Paulo. Logo após a graduação, no ano de 2009, participou de um intercâmbio, que teve duração de dez meses em Londres, onde adquiriu o certificado de inglês avançado na *Malvern House School*, além do *First Certificate in English* (FCE) pela Eurocentre.

Quando retornou ao Brasil, no final de 2009, começou a trabalhar como professora de língua inglesa em escolas de idiomas, tais como CCAA, *Red Balloon* e Yázigi. Concomitantemente, ingressou no mestrado no departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) na USP em São Paulo, onde desenvolveu um projeto sobre a construção da identidade de Idi Amin Dada, um ditador político do país de Uganda, localizado na África, na perspectiva da semiótica greimasiana.

Finalizado o mestrado no final de 2013, a pesquisadora mudou-se para Ribeirão Preto, cidade do interior do estado de São Paulo. Então, em meados de 2018, prestou o processo seletivo do doutorado na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, onde foi admitida e está desenvolvendo um projeto com foco nos afetos de alunos com SD, relacionado à aprendizagem da LI, cuja motivação adveio das aulas particulares com o seu primo anteriormente mencionadas.

A mudança de área de estudos se deu pelo fato de que a maior experiência profissional da pesquisadora é com a língua inglesa e, devido a isso, ela quis trabalhar com algum tema atual, carente de mais investigações, tal qual os afetos de pessoas com SD, atrelada ao seu campo de trabalho que é a LI, com o fito de contribuir para as práticas pedagógicas de profissionais da mesma área.

Com esse intuito, julgamos ser importante compartilhar informações sobre a professora-pesquisadora, visto que ela também é uma das participantes da pesquisa. Em síntese, lembramos que os quatro alunos Gabriel, Pedro Henrique, Sabrina e Raquel participaram somente da primeira fase da coleta de dados, entre os dias 16 a 19 de dezembro de 2019 de forma presencial na APAE de Capitólio; enquanto Marcus e Pietro participaram da mesma fase, em momentos

diferentes, também de forma presencial, na APAE de Piumhi, entre os dias 4 e 21 de fevereiro de 2020. Eles foram os únicos a continuar participando na segunda fase da coleta, entre o período de 19 de novembro de 2020 a 05 de novembro de 2021, e na terceira fase, entre 25 de novembro a 14 de janeiro de 2022, devido a motivos anteriormente explanados.

Participaram também da primeira fase as diretoras, as assistentes sociais e as psicólogas das duas APAEs. As diretoras e as assistentes sociais concederam informações importantes sobre o processo de inclusão dos alunos com SD nas APAE's e as últimas trouxeram informações sobre as características psicológicas e comportamentais dos alunos com SD<sup>46</sup>.

Na seção futura de análise dos dados 4.1, as informações apresentadas na presente seção sobre as mães e os alunos serão aprofundadas e acrescidas de dados relacionados aos contextos familiares que englobam a condição socioeconômica das famílias, a infraestrutura das casas e as posses da família com relação aos dispositivos móveis.

Dando continuidade ao percurso metodológico, apresentaremos, a seguir, os instrumentos de coleta de dados.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Os instrumentos de coleta de dados da atual pesquisa compreenderam: a) questionários semiestruturados; b) diário de bordo da pesquisadora, com notas de campo; c) gravação das aulas em vídeo; d) entrevistas semiestruturadas assistidas<sup>47</sup> e gravadas, possibilitando a triangulação dos dados e gerando resultados mais confiáveis (MOITA LOPES, 1994). Começaremos por explicar sobre a natureza dos questionários semiestruturados e os momentos da pesquisa, em que foram aplicados.

---

<sup>46</sup> As diretoras, as assistentes sociais e as psicólogas das duas APAEs participaram da pesquisa, respondendo questionários semiestruturados que continham algumas perguntas referentes às suas atribuições e à articulação entre suas funções, o que não julgamos serem relevantes para responder às questões de pesquisa levantadas aqui, cujo foco é na análise dos afetos dos alunos com SD, com relação à professora-pesquisadora e com relação à aprendizagem de LI nas aulas propostas por ela. Sendo assim, optamos por não discutir os resultados provenientes desses questionários.

<sup>47</sup> Foi realizado um levantamento a respeito dos tipos de entrevistas relativas à pesquisa acadêmica, tendo sido encontradas: entrevista estruturada, entrevista semiestruturada, entrevista dirigida e entrevista em grupo, porém, nenhuma menção ao termo entrevista “assistida gravada”. Destarte, adotamos tal termo para nos referirmos à ação da pesquisadora em auxiliar os alunos e as mães, em relação a dúvidas ou dificuldade em responder às perguntas das entrevistas, que originalmente eram questionários estruturados, os quais preferimos chamar de entrevistas “assistidas”, devido a esse auxílio.

### 3.4.1 Questionários semiestruturados

Os questionários semiestruturados, segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 222), “tem sido empregado com o propósito de levantar informações pessoais, curriculares, expectativas e mesmo crenças, para comprovar ou não dados coletados por métodos qualitativos”. Complementando o postulado da autora supracitada, Oliveira (2016, p. 83) assevera que

o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo.

Entretanto, Burns (1999) reconhece que os questionários semiestruturados são limitados, devido à superficialidade das respostas ou à falta de motivação dos respondentes para respondê-los, os quais, às vezes, deixam de respondê-los ou responde-os com pressa e descaso para se verem livres.

Ao todo, foram aplicados dois questionários semiestruturados aos alunos participantes da pesquisa (Questionário semiestruturado 1) e outro às mães ou responsáveis pelos alunos (Questionário semiestruturado 2) contendo perguntas semelhantes que focalizavam a relação dos alunos com a aprendizagem da LI e sua relação com o uso das TDIC's para a aprendizagem da língua. Os questionários foram respondidos na modalidade escrita. O primeiro possuía uma questão fechada e três semiabertas, enquanto o segundo continha duas perguntas fechadas e outras quatro semiabertas.

Em complementação aos questionários, foram elaborados, ainda, roteiros de entrevistas, as quais seriam realizadas tanto com as mães e responsáveis, quanto com os alunos, as quais visaram oportunizar a obtenção de informações mais consistentes e detalhadas acerca da relação afetiva dos participantes com a aprendizagem da LI e com relação à professora-pesquisadora. Destarte, os alunos teriam maior oportunidade para se expressar.

Nesse contexto, serão apresentadas as características e os tipos de entrevistas elaboradas para os participantes.

### 3.4.2 Entrevistas semiestruturadas assistidas e gravadas

Diferentemente dos questionários, as entrevistas caracterizam-se como forma de interação social, no formato de diálogo negociável, na qual o pesquisador visa coletar os dados e o pesquisado se apresenta como uma fonte rica de informações. Como forma de interação

social, a entrevista valoriza o uso da palavra preponderantemente na modalidade oral, por meio de perguntas e respostas em que os participantes procuram dar sentido à realidade que os cerca (GIL, 2008; FLICK, 2004).

Embora a entrevista seja um instrumento escrito e planejado, um roteiro de perguntas que visa reunir dados do entrevistado a respeito de conhecimento, atitudes, crenças e sentimentos não exige que o participante saiba ler e escrever, uma vez que podem ser consideradas conversas informais, organizadas de maneira a dar vazão para os participantes se expressarem (SILVA *et al.*, 2006).

Ademais, a entrevista oferece maiores vantagens em relação ao questionário, tendo em vista que nesta, o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas ao entrevistado e adaptar-se mais facilmente às pessoas e ao contexto, no qual ela é realizada, além de possibilitar a captação das expressões verbais e não verbais do entrevistado (GIL, 2008).

A relação intersubjetiva do entrevistador e do entrevistado é vista como a base da entrevista qualitativa, ao permitir a negociação de opiniões e visões a respeito de diversos assuntos e situações da vida (MINAYO, 2009).

Segundo Belei *et al.* (2008), um bom entrevistador é aquele que sabe ouvir, ao mesmo tempo em que participa ativamente, demonstrando ao entrevistado, interesse pelo ponto de vista e pelas emoções dele, ao fazer novos questionamentos, convidando o entrevistado a mergulhar profundamente em seu relato, conferindo atenção aos detalhes importantes fornecidos por este.

Vale ressaltar que existem vários tipos de entrevistas da pesquisa de natureza qualitativa, no entanto, iremos caracterizar somente o tipo que mais se aproxima do formato de entrevista elaborada para os participantes da atual pesquisa. Nesse contexto, a entrevista semiestruturada, é a mais representativa dos roteiros elaborados neste estudo, em que foram combinadas perguntas fechadas, abertas e semiabertas. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada (MINAYO, 2009).

No total, foram elaborados cinco roteiros de entrevistas semiestruturadas, sendo todas gravadas e somente as realizadas com os alunos, assistidas. A primeira foi realizada somente com as mães ou responsáveis pelos alunos também durante a primeira fase da coleta de dados e continha seis perguntas, sendo duas semiabertas e as outras quatro abertas. As perguntas giravam em torno de temas como a infraestrutura da casa, sobre a posse de recursos digitais para a realização das aulas remotas e também sobre a formação educacional das mães ou responsáveis.

A segunda foi realizada com os alunos, na segunda fase da coleta de dados, contendo dez perguntas, sendo seis semiabertas, duas fechadas e duas abertas. A terceira foi realizada com as mães ou responsáveis dos alunos, também durante a segunda fase da coleta de dados, contendo oito perguntas, entre elas, três fechadas, duas semiabertas e três abertas. Todas as perguntas tinham o enfoque na relação dos afetos dos alunos com relação à LI e destes com a professora, além de uma pergunta a respeito do uso de TDIC's para aprender o inglês.

A quarta e quinta entrevistas foram realizadas no último dia de aula, em que a primeira foi destinada aos alunos, contendo cinco perguntas, duas fechadas, duas semiabertas e uma aberta. A segunda foi executada com as mães ou responsáveis e continha oito perguntas, sendo duas delas fechadas, duas semiabertas e quatro abertas, focando em questões sobre a opinião deles a respeito dos afetos dos alunos pela professora no início e no final da coleta de dados, bem como a relação afetiva destes com relação à aprendizagem da LI, no início e no final das aulas. Para além disso, a pesquisadora buscou explorar a opinião pessoal das mães ou responsáveis a respeito da importância de os alunos terem tido aulas de inglês.

**Quadro 9:** Entrevistas semiestruturadas

Entrevista	Destinatário	Tema
Entrevista 1	Pais ou responsáveis	(Socioeconômico)
Entrevista 2	Alunos	(Afetos com relação à aprendizagem da LI e com relação à professora e ao uso das TDIC's).
Entrevista 3	Pais ou responsáveis	
Entrevista 4	Alunos	(Afetos com relação à aprendizagem de LI e em relação à professora no início e no final das aulas).
Entrevista 5	Pais ou responsáveis	

Fonte: Produção da própria autora.

Tendo apresentado e descrito o tipo de entrevista adotada na atual pesquisa, descreveremos o último instrumento da coleta de dados, que consistiu no diário de bordo ou diário reflexivo da professora-pesquisadora.

### 3.4.3 Diário de Bordo

No que se refere ao diário de bordo ou reflexivo, Nunan (1992) afirma que ele é um instrumento de coleta de dados subjetivo, no qual a autora anota as suas impressões pessoais acerca de alguém ou de alguma situação específica. Na área de ensino-aprendizagem de LE, o foco das anotações geralmente diz respeito à relação entre professores e alunos, destes com a

aprendizagem e daqueles com o ensino da língua. No contexto de pesquisa-ação, Burns (1999, p. 89) assevera que os diários de bordo “contêm mais reflexões e interpretações subjetivas e pessoais do que a gravação relativamente formalizada de notas”.

Em algumas situações, os diários de bordo podem conter mais informações ricas em detalhes do que as aulas gravadas. Portanto, a associação entre ambos representam um importante instrumento para a reflexão e proposição de ações nas aulas de LI.

Nesse contexto, a professora-pesquisadora lançou mão de um diário de bordo, no qual realizava anotações pontuais durante e depois das aulas. É importante salientar que esse procedimento não foi realizado em todas as aulas, no entanto, somente quando a pesquisadora achava importante tomar nota de alguma situação ou de algum comportamento específico dos alunos com relação à professora e com relação à aprendizagem da LI e da professora com relação aos alunos.

A seguir, serão apresentados os procedimentos da análise dos dados da atual pesquisa.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Essa é uma das fases mais importantes do percurso metodológico, uma vez que compreende o momento de analisar os dados coletados, os quais devem estar alinhados a quatro fases principais, que constituem a pesquisa-ação: o planejamento, a ação, a observação e a reflexão. Burns (1999, p. 32) descreve os procedimentos da análise dos dados como

**Planejamento:** elaboração de um plano de ação criticamente informado para melhorar o que já está acontecendo. **Ação:** implementação do plano; **observação:** efeitos da ação criticamente informada no contexto no qual ocorre. **reflexão:** efeitos como a base para planejamentos futuros, subsequente à ação criticamente informada, por meio de uma sucessão de estágios (BURNS, 1999, p. 32).

Esses procedimentos eram aplicados a cada aula, de modo que, ao refletir criticamente sobre os comportamentos dos alunos em relação ao conteúdo e aos recursos pedagógicos selecionados para aquela aula, objetivava-se aprimorar as práticas pedagógicas da professora, a fim de contribuir para uma melhor aprendizagem da LI.

A análise dos dados provenientes tanto dos questionários, das entrevistas semiestruturadas assistidas e gravadas, do diário de bordo, quanto das transcrições das aulas gravadas consistiu no agrupamento dos dados em torno de categorias ou eixos temáticos pelos alunos.

Na primeira fase de análise, contemplou-se os dados provenientes dos questionários

semiestruturados aplicados aos alunos e às mães (1 e 2) e às impressões da professora pesquisadora em relação ao comportamento dos alunos e às atitudes destes em relação à aprendizagem da LI nas aulas presenciais, registrados no diário de bordo dela, além da entrevista 1, destinada às mães ou responsáveis, de natureza socioeconômica.

Na segunda fase, as aulas remotas eram assistidas pela professora geralmente nos finais de semana subsequentes a elas. Todos os momentos em que ficavam evidentes os gestos faciais e corporais dos alunos e da professora-pesquisadora, esta parava o vídeo e anotava as características fisiológicas em seu diário de bordo. Em seguida, ela recorria aos pressupostos teóricos de autores como EKMAN (2003) e EKMAN e FRIESEN (2003), entre outros que se empenharam em descrever as características fisiológicas relacionadas aos afetos presentes na seção 4.3.1, a fim de identificar o afeto que emergia daquela interação. Ademais, enquanto a professora assistia aos vídeos, esta lançava um olhar crítico sobre os conteúdos por ela própria selecionados, sobre suas práticas pedagógicas e sobre os recursos pedagógicos adotados, refletindo sobre eles e, quando julgava necessário, modificava ou adaptava algum desses elementos ou mais de um concomitantemente nas aulas subsequentes. Ademais, foram analisados os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas 2 e 3, realizadas com os alunos e com as mães, com foco nos afetos emergentes da interação deles com a professora e com a aprendizagem da LI.

Nas aulas da terceira fase de coleta de dados, que ocorreu na modalidade presencial, foram analisados os afetos dos alunos em relação à professora, os afetos deles em relação à aprendizagem da LI e também com relação aos recursos pedagógicos. Além disso, foram analisados os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas 4 e 5.

Finalizada a apresentação dos procedimentos metodológicos da pesquisa, serão apresentados, a seguir, os dados obtidos da análise das aulas organizadas com base em quatro eixos temáticos e seus subeixos, a saber: 4.1) descrição dos contextos familiares e dos alunos; 4.1.1) nível de escolaridade e profissão da mãe ou responsável; 4.1.2) infraestrutura da casa; 4.1.3) montante e tipos de aparelhos que a família possui; 4.1.4) relação família-aluno/a na realização de tarefas de casa; 4.2) descrição dos procedimentos adotados nas aulas; 4.3) análise dos afetos favoráveis à aprendizagem; 4.3.1) características fisiológicas, corporais e gestuais dos afetos favoráveis; 4.3.2) emergência dos afetos favoráveis: descrição das situações nas aulas; 4.4) análise dos afetos desafiadores à aprendizagem; 4.4.1) características fisiológicas, corporais e gestuais dos afetos desafiadores; 4.4.2) emergência de afetos desafiadores: descrição das situações nas aulas.



## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, iniciaremos as discussões acerca dos resultados referentes aos eixos temáticos a saber: 4.1) Descrição dos contextos familiares dos alunos que englobam os subeixos: 4.1.1) nível de escolaridade e profissão da mãe ou responsável; 4.1.2) infraestrutura da casa; 4.1.3) montante e tipos de aparelhos eletrônicos que a família possui; 4.1.4) relação família-aluno/a na realização de tarefas de casa. Nas seções subsequentes, faremos, primeiramente a 4.2) descrição objetiva dos procedimentos adotados em cada aula; 4.3) descrição dos afetos favoráveis; 4.3.1) características fisiológicas, corporais e gestuais dos afetos favoráveis; 4.3.2) emergência dos afetos favoráveis: descrição das situações nas aulas; 4.4) descrição dos afetos desafiadores; 4.4.1) características fisiológicas, corporais e gestuais dos afetos desafiadores; 4.4.2) emergência dos afetos desafiadores: descrição das situações nas aulas.

Embora vários autores Carvalho (2018); Aragão (2004; 2008); Horwitz (2001) Arnold (1999) tenham analisado os afetos em pólos opostos: positivos e negativos, conforme mencionado, em seção prévia, decidimos na presente análise, chamá-los de afetos “favoráveis” e “desafiadores”, pois observamos que na interação entre professor e alunos, um afeto favorável pode desencadear um outro afeto ou levar o indivíduo a tomar uma atitude em relação à sua aprendizagem. Em relação aos afetos desafiadores, pudemos depreender que apesar de eles estarem relacionados majoritariamente a situações difíceis, eles não detêm necessariamente uma carga semântica negativa como, por exemplo, a ansiedade que dependendo de seu nível de intensidade, se for alta, pode ser negativa, limitando o potencial do indivíduo ou tornando-o inerte; em contrapartida, se for leve ou moderada, pode impulsionar o indivíduo a tomar atitudes favoráveis em algumas situações.

Primeiramente, faremos a análise dos contextos familiares dos alunos.

### 4.1 DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS FAMILIARES E DOS ALUNOS

A família, conforme visto anteriormente, é um importante pilar no processo de aprendizagem de crianças e jovens. É no aconchego familiar que a criança encontra oportunidades para aprender a desenvolver-se e a família é o grupo social mais próximo, onde ela tem suas primeiras experiências e adquire conhecimentos. Ademais, a família é o apoio em

todos os outros aprendizados adquiridos durante a vida do aprendiz com DI, como a SD, incluindo o processo de aprendizagem de uma LE. Muitas vezes, a família não tem o conhecimento linguístico da língua-alvo, mas contribui para o processo de aprendizagem da LE, sendo o esteio emocional para os aprendizes, ao incentivá-los e motivá-los a estudar a língua (VOIVODIC, 2008).

Nesse sentido, discutiremos os resultados provenientes das subseções: 4.1.1) nível de escolaridade e profissão da mãe ou responsável.

#### **4.1.1 Nível de escolaridade e profissão da mãe ou responsável**

Conforme os dados apresentados sobre o nível de escolaridade das mães dos alunos na seção 3.3 do capítulo de metodologia, pôde-se depreender que o grau de instrução das mães é heterogêneo e está diretamente relacionado à condição socioeconômica da família que impacta diretamente a infraestrutura da casa, mais especificamente, o ambiente de estudo dos alunos. É mister ressaltar que a condição socioeconômica da família pode influenciar, também, no estímulo que o/a aluno/a recebe durante a vida no processo de aprendizagem (CRESPO, *s.d.*).

Na próxima seção, serão apresentados os resultados referentes ao eixo infraestrutura da casa.

#### **4.1.2 Infraestrutura da casa**

No que se refere à infraestrutura da casa, que envolve o espaço de estudos dos alunos, Marta alegou que Raquel não tinha um quarto equipado para ela estudar, portanto, estudava ou fazia suas atividades de tecelagem na mesa da copa. Semelhantemente, Maria informou que Gabriel também fazia atividades escolares na mesa da copa, pois ele também não possuía uma escrivaninha em seu quarto. Já Vilma afirmou que, apesar de Pedro Henrique ter uma mesa e cadeira em seu quarto para estudar, ele preferia fazer suas atividades na copa, porque se sentia mais confortável e mais seguro perto da mãe que o auxiliava quando necessário. O Quadro 10 enfeixa as falas e as linguagens não verbais referentes aos afetos, oriundos das situações descritas anteriormente.

**Quadro 10-** Dados compilados sobre a infraestrutura das casas dos alunos

<b>Locutor</b>	<b>Transcrição</b>	<b>Data</b>
Marta	“_Raquel fica na mesa da sala da cozinha fazendo os trabalhos dela de pintura...depois vai para o quarto dela”.	16/12/2019. Excerto 1. Entrevista 1.
Maria	“_O Gabriel estuda na copa porque no quarto dele mesmo não tem mesa”.	19/12/19. Excerto 2. Entrevista 1.
Vilma	“_Ele não aceita o quarto dele...ele tem tudo lá...mas ele gosta da mesa da copa...acho que eles ficam mais perto da gente...eu acho que fica mais fácil para ele”.	16/12/2019. Excerto 3. Entrevista 1.
Adélia	“_Ela gosta de fazer as atividades dela no quarto...aliás, o mundo dela é no quarto dela...”	16/12/2019. Excerto 4. Entrevista 1.

Fonte: Produção da própria autora.

Por fim, tanto Marina quanto Dulce, mães de Pietro e de Marcus, alegaram que os filhos não tinham espaço e nem móveis adequados para eles estudarem em seus quartos. Sendo assim, eles estudavam na sala de estar.

Em suma, pode-se inferir que o nível de escolaridade das mães, na presente pesquisa, está diretamente relacionado ao poder aquisitivo das famílias, refletindo diretamente na infraestrutura das casas. Quanto menor o nível de escolaridade, menor o poder aquisitivo e menos infraestrutura a casa tinha, o que pode ter tido um impacto negativo na aprendizagem da LI. Em contrapartida, um nível maior de escolaridade das mães, pode ter-lhes proporcionado mais oportunidades de trabalho, influenciando positivamente na renda da família, portanto, casas com infraestrutura melhor, o que pode ter impactado positivamente na aprendizagem da LI pelos alunos.

Dando continuidade, serão apresentados os resultados referentes ao próximo subeixo temático.

#### **4.1.3 Montante e tipos de aparelhos eletrônicos da família**

No que se refere ao número de aparelhos eletrônicos, Marta reportou que sua mãe possuía um celular e Raquel um tablete, porém, como a casa de sua mãe não tinha internet, ela baixava alguns aplicativos de sua casa para a irmã. No excerto 5, que aparece no Quadro 11, a seguir, Marta demonstrou preocupação com a irmã com relação ao uso do celular.

Maria, por sua vez, afirmou que cada membro da família possuía seu próprio telefone

celular, inclusive Gabriel, porém, segundo ela, ele não possuía perfil em nenhuma rede social, utilizando-o somente para fazer ligações. Vilma manifestou leve frustração ao dizer à professora que havia comprado um computador para Pedro Henrique manusear, mas ele não se adaptou, tendo ficado, então, com o celular da mãe para fazer ligações e para jogar nos aplicativos baixados no celular dela.

Adélia, mãe de Sabrina, afirmou que cada pessoa tinha seu próprio celular, inclusive a filha, a qual também havia ganhado recentemente um tablete do pai, porém, demonstrou frustração ao relatar que a aluna já o havia estragado. O Quadro 11, conforme mencionado anteriormente, enfeixa as expressões verbais e não verbais referentes às situações supracitadas.

**Quadro 11-** Dados sobre o montante e tipos eletrônicos que a família possui

<b>Sigla do Locutor</b>	<b>Transcrição</b>	<b>Elementos não verbais</b>
Marta	Excerto 5. Entrevista 1: “_Raquel não pode ter celular não, porque senão ela fica ligando para a polícia vir mandar prender ela... porque ela quer ficar presa porque gosta de ficar com os policiais conversando...”.	Franzir das sobrancelhas que se unem ao centro e leve obstrução dos lábios, indicando leve preocupação.
Vilma	Excerto 6. Entrevista 1: “_Comprei um computador para P.H. usar... mas ele não se adaptou”.	Erguimento suave das sobrancelhas interna e rebaixamento da externa, unindo-se suavemente, relaxamento dos músculos faciais, como os da testa e das sobrancelhas e leve obstrução dos lábios, indicando leve frustração.
Adélia	Excerto 7. Entrevista 1: “_Sabrina ganhou um tablete do pai dela e em menos de 1 mês ela já conseguiu estragar”.	Erguimento suave das sobrancelhas interna e rebaixamento da externa, unindo-se suavemente, relaxamento dos músculos faciais, como os da testa e das sobrancelhas e leve obstrução dos lábios, indicando leve frustração.

Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística – BDN – Projeto Integrado/CNPq: 521773/95-4.

Marina relatou que havia três celulares em sua casa: um seu, outro de seu marido e outro de Pietro, sendo que o aluno utilizava-o para mandar mensagens no *whatsapp*. Dulce também alegou que cada pessoa na casa possuía um celular e que Marcus utilizava-o somente para fazer ligações e mexer no aplicativo.

De acordo com os resultados, pôde-se verificar que a maioria dos alunos possuía seus próprios celulares, porém, somente alguns deles sabiam manuseá-los, o que, de fato, revela a necessidade do letramento digital para que eles adquiram as competências necessárias para a utilização eficaz das ferramentas e dos recursos digitais, corroborando os resultados de pesquisas de Pereira (2021) e Silva; Santos; Paula (2020), as quais relataram que 50% do alunado tem dificuldade em manusear as TDIC's.

A seguir serão apresentados os resultados referentes ao eixo relação família-aluno/a na realização de tarefas escolares.

#### 4.1.4 Relação família-aluno/a na realização de tarefas escolares

No que se refere ao envolvimento dos familiares com os estudos dos alunos, Marta afirma que ela e sua mãe explicavam para Raquel como as tarefas deveriam ser realizadas, deixando que ela as realizasse sozinha, a fim de estimular a autonomia na aluna. Já Maria assevera que todos da casa auxiliavam Gabriel a fazer a tarefa, porém, ela era a que mais ajudava, conforme os excertos exibidos no Quadro 12 a seguir:

**Quadro 12-** Dados da relação família-aluno/a na realização de tarefas escolares

<b>Sigla do Locutor</b>	<b>Transcrição</b>	<b>Data 15 dez. 2019</b>
Maria	“_Todo mundo ajuda, mas é mais eu mesmo né?”	Excerto 8. Entrevista 1.

Fonte: Banco de Dados em Neurolinguística – BDN – Projeto Integrado/CNPq: 521773/95-4.

Vilma afirmou que auxiliava Pedro Henrique em todas as tarefas, porém, havia algumas que ele realizava de maneira autônoma, as de pintura e as de leitura. Já Adélia, mãe de Sabrina, explicava à filha como cada tarefa deveria ser feita e depois a deixava realizá-las de forma autônoma. Dulce e Marina também auxiliavam na interpretação do que deveria ser feito, deixando que Marcus e Pietro realizassem as tarefas por si próprios.

Em síntese, a partir dos dados, foi possível perceber que a maioria das mães e responsáveis desempenham papel de mediadoras, auxiliando na compreensão das tarefas para os filhos/irmão/a, corroborando o princípio do ZDI. Nesse contexto, o apoio de uma pessoa

mais experiente, representada aqui pelas mães ou responsáveis, ajudam os alunos a se sentirem mais confiantes para realizarem tarefas (VYGOTSKY, 1998).

Uma vez ajudados, é importante deixar que os alunos realizem as atividades sozinhos, fato que pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia neles, que está diretamente atrelada à motivação (GARDNER, 2010).

Dando continuidade, iremos analisar os afetos favoráveis dos alunos com SD em relação à tríade professora-família-alunos; destes últimos com relação à aprendizagem de LI e também com relação aos recursos pedagógicos e às práticas pedagógicas da professora-pesquisadora.

#### 4.2 DESCRIÇÃO OBJETIVA DOS PROCEDIMENTOS ADOTADOS NAS AULAS

Nesta seção, serão descritos, de forma sucinta, os procedimentos adotados durante as aulas na primeira, segunda e terceira fases, consecutivamente, com base no quadro 7 que sintetizou a modalidade, os conteúdos e os recursos utilizados durante as aulas de LI para, em seção posterior, partirmos para a análise dos afetos.

Sendo assim, nas aulas 1 e 3 com Pedro Henrique e com Raquel, respectivamente, participaram também a mãe do aluno e a irmã da aluna. Primeiramente, a professora conversou informalmente com Pedro Henrique e com sua mãe, Vilma, bem como com Raquel e com a irmã, Marta, a fim de conhecer melhor sobre a dinâmica da família, a rotina dos alunos e seus gostos. Logo em seguida, ela relembrou o diálogo de apresentação com eles, utilizando *flashcards*, contendo expressões associadas a imagens referentes ao diálogo de apresentação, tendo em vista que são recursos eficazes para a aprendizagem, pois coadunam imagens às expressões verbais, contribuindo para melhor retenção do conteúdo na memória de curto prazo (RUIZ, 2012). No final das aulas, a professora entregou os questionários semiestruturados 1 para Pedro Henrique e para Raquel, assistindo-os a responder as perguntas relacionadas à aprendizagem da LI e ao uso das TDIC's e depois entregou os questionários semiestruturados 2 à mãe de Pedro Henrique e à irmã de Raquel, cujo conteúdo das perguntas era semelhante às perguntas dos questionários dos alunos.

Ainda no dia 16 de dezembro de 2019, a professora foi à APAE de Capitólio pela primeira vez, onde iniciou as aulas com Sabrina. Portanto, na aula 2, com a aluna, a professora adotou os mesmos procedimentos realizados nas aulas com Pedro Henrique e com Raquel, inclusive o uso dos mesmos *flashcards*. Por fim, a professora aplicou o mesmo questionário à aluna. Já no final da aula, quando a mãe de Sabrina, Adélia, foi buscá-la na APAE, a professora entregou-lhe o questionário semiestruturado 2 para que ela o respondesse com questões

relacionadas à personalidade, aos gostos e à rotina da aluna.

Na aula 4, com Gabriel, também, foram utilizados os mesmos procedimentos didáticos pela professora. Todavia, esta não utilizou os *flashcards* com o aluno, uma vez que ela não conseguiu que ele participasse da aula, devido a motivos que serão explanados mais detalhadamente em seção posterior.

As aulas 5, 6 e 7 com Pietro e Marcus, respectivamente, foram realizadas na APAE de Piumhi. A professora então repetiu todos os procedimentos que haviam sido adotados com os alunos da APAE de Capitólio. No final das aulas 5 e 7, a professora aplicou os mesmos questionários 1 aos alunos, ajudando-os a responder as perguntas e depois de terem conversado com as mães de Marcus e de Pietro, quando vieram buscá-los, entregou-lhes os mesmos questionários que foram entregues às mães dos alunos da APAE de Capitólio.

Na segunda fase da pesquisa, remota emergencial, as aulas 8 e 9 foram realizadas, respectivamente, com Marcus e Pietro e com suas mães, Dulce e Marina. Nelas, a professora tentou aproximar-se dos alunos e de suas mães por meio de conversa informal acerca de coisas que os alunos haviam feito durante a pandemia e sobre as expectativas que eles e elas tinham em relação às aulas que estavam sendo oferecidas pela professora. Logo em seguida, ela realizou entrevistas semiestruturadas 1 e 2, assistidas e gravadas com os alunos e com as mães, respectivamente. Ambas contendo perguntas acerca dos afetos emergentes nos alunos com relação à professora, à aprendizagem da LI e também com relação ao uso das TDIC's.

Na aula 10, com Marcus, a professora tentou aproximar-se do aluno por meio de uma conversa informal acerca dos interesses dele. Em seguida, ela exibiu *slides* contendo a apresentação dos números de zero a nove, a fim de que o aluno conseguisse falar o número do *whatsapp* dele. Novamente, a professora reproduziu com Marcus, em voz alta, os números e, em seguida, solicitou que ele produzisse oralmente o número do *whatsapp* dele. Por fim, a professora apresentou ao aluno um aplicativo, cujo nome é *Draw Tattoo*<sup>48</sup>, o qual fazia parte do universo pessoal dele e já havia sido utilizado pelo próprio aluno. O objetivo do jogo é recompensar o jogador que ao conseguir executar os desenhos das tatuagens, acumulam dinheiro para comprar outras tatuagens mais complexas e assim o jogo prossegue.

No mesmo dia, a professora iniciou a aula 11 com Pietro, conversando sobre o aniversário dele, indagando-o sobre o que ele gostaria de ganhar. Em seguida, relembrou o

---

<sup>48</sup> O aplicativo é passível de ser baixado tanto em computadores quanto em celulares. Ele consiste em um jogo lúdico de confecção de tatuagens, em que o aluno inicia fazendo algumas mais simples até chegar às mais complexas. O jogo tem um sistema de recompensa e a cada tatuagem que o jogador consegue realizar com êxito, vai adicionando mais pontos que são convertidos em dinheiro para comprar tatuagens mais complexas, possibilitando o jogador pular de nível. *Link:* [https://www.jogos360.com.br/draw\\_tattoo.html](https://www.jogos360.com.br/draw_tattoo.html).

vocabulário das emoções com Pietro por meio de um jogo de mímica para então utilizá-lo durante a execução do diálogo de apresentação. Na sequência, a professora lembrou o vocabulário dos números para que Pietro conseguisse falar o número do *whatsapp* dele. Por fim, ela atribuiu uma tarefa de casa ao aluno, em que ele deveria adicionar o número do *whatsapp* dela para enviar um vídeo com a gravação do aluno falando o *whatsapp* dele.

Na aula 12, com Pietro, a professora iniciou abordando o assunto da história do saxofone, instrumento base da canção *Dance Monkey*, a qual foi reproduzida na sequência por meio do *Youtube*. No entanto, durante a apresentação dos *slides* que continham o vocabulário dos instrumentos musicais, Pietro apresentou sinais de cansaço e de sono. Sendo assim, a professora lembrou o vocabulário das emoções e logo em seguida realizou o jogo da mímica sobre esse último conteúdo.

Na aula 13, com Marcus, primeiramente, a professora reproduziu a canção dos *Beatles* chamada *Hello Goodbye*. No intento de estabelecer um elo entre o conteúdo da canção e o posterior, ela propôs a execução do diálogo de apresentação novamente com Marcus. Em seguida, a professora lembrou o conteúdo dos números, utilizando canetas para representá-los, endossando a eficácia da utilização de objetos concretos para ensinar um conteúdo, postulado por Ruiz (2012), o que contribui para a retenção do conteúdo na memória de curto prazo e em seguida de longo prazo.

Na aula 14, a professora iniciou cumprimentando Pietro, utilizando as expressões do diálogo de apresentação, as quais ele já conhecia. Em seguida, ela reproduziu a canção *Hello Goodbye* dos *Beatles*, que havia baixado no computador por meio do *Google Meet*. No entanto, o arquivo apresentou falhas no áudio ao ser compartilhado. Então, a professora reproduziu mais uma vez o vídeo por meio do celular dela, posicionando-o bem em frente à câmera para ficar nítido para o aluno. Em seguida, ela passou o vocabulário das emoções para ele e propôs a brincadeira da mímica relacionada a esse conteúdo.

Semelhantemente, na aula 15, a professora iniciou cumprimentando Marcus e perguntando o que ele havia feito durante o tempo em que ela havia ficado sem ligar para ele, uma vez que ela estava doente. Então, Marcus respondeu que havia ido ao clube com a mãe dele. Em seguida, a professora executou o diálogo de apresentação com ele. Na sequência, ela exibiu *slides* contendo o vocabulário das emoções e repetiu três vezes com o aluno. Depois, ela solicitou que Marcus falasse sozinho as emoções, conforme ia passando os *slides*, porém, ele não conseguiu produzir nenhuma palavra. Diante disso, a professora exibiu mais uma vez os *slides*, repetindo com ele e, finalmente, Marcus conseguiu produzir a palavra *sick*, sem necessitar da ajuda dela.



Na aula 16, com Pietro, a professora iniciou cumprimentando-o e conversando sobre um assunto que lhe apetecia, relacionado a *cowboy*, uma vez que ele disse a ela que gostaria de ter tal profissão. Diante disso, ela mostrou-lhe o aplicativo *Sound Touch Lite*, que o aluno já conhecia desde a primeira fase da pesquisa, o qual continha *flashcards* de animais. A professora então mostrou o *flashcard* contendo a imagem de um cavalo e Pietro respondeu prontamente: *horse*. Em seguida, a professora exibiu os *slides* contendo o vocabulário de emoções, tendo lembrado-o três vezes com o aluno e na última ele conseguiu acertar a palavra *sick*. Por fim, ela fez um jogo da memória *online* acerca das emoções com o aluno, o qual conseguiu acertar dois pares de cartas: *angry* e *thirsty*.

Na aula 17, a professora iniciou-a conversando com Marcus, perguntando-lhe sobre o trabalho etc. Em uma segunda instância, ela compartilhou a apresentação sobre as funções básicas do *whatsapp* através do *Google Meet*. Em seguida, a professora pegou o celular dela e mostrou ao aluno na prática como fazia para adicionar alguém no *whatsapp*. Por fim, ela solicitou uma tarefa para casa, em que ele deveria tentar adicioná-la no aplicativo.

Passando para a aula 18, a professora, novamente, iniciou perguntando a Marcus como estava no trabalho dele. Em seguida, solicitou a tarefa de casa ao aluno, em que havia lhe pedido para adicioná-la no *whatsapp*. No entanto, ele disse que não conseguira fazer. Então, a professora compartilhou *slides*, contendo os números e repetiu com Marcus duas vezes e na terceira ele já conseguiu falar alguns, sem necessitar da ajuda dela.

Na aula 19, a professora iniciou conversando com Pietro sobre coisas aleatórias e ele abordou o assunto sobre Silvana, moça de quem gostava. Em seguida, a professora perguntou a Pietro se ele estava mantendo contato com as colegas da APAE e ele alegou que sim, como Ana e Carol, por meio do *whatsapp*. Diante disso, a professora apresentou-lhe as funções básicas do aplicativo por meio de *slides*. Por fim, ela atribuiu ao aluno uma tarefa de casa, que consistia em adicioná-la no *whatsapp*, a qual ele não conseguiu realizar sozinho.

Na última aula 20, referente à segunda fase da pesquisa, a professora iniciou perguntando a Marcus como ele estava se sentindo naquele dia. Correlato ao assunto, reproduziu a canção *Happy* de Pharrell Williams, por meio de um arquivo baixado no computador da professora. Em seguida, ela abordou um outro assunto que era o *whatsapp*. O aluno, todavia, alegou que não sabia o número do *whatsapp* dele. Sendo assim, Marcus pediu que Dulce escrevesse, em um pedaço de papel, o número dele. Ela assim o fez, porém, ele continuava com dificuldade em produzir o número dele em inglês sozinho. Destarte, a professora exibiu novamente os *slides* contendo os números em inglês, reproduzindo-os oralmente com o aluno duas vezes e, na terceira, ela pediu a ele que tentasse falar, ainda assim,

ele não conseguiu.

Passando para a terceira e última fase da pesquisa, que voltou a ser presencial, a professora retomou os conteúdos trabalhados nas fases anteriores. Nesse contexto, na aula 21, ela fez o diálogo de apresentação novamente com Marcus, por meio do aplicativo *LetMe Talk*, o qual ele já tinha utilizado na primeira fase com ela. Finalizada a tarefa, a professora baixou o aplicativo no celular do aluno e, em seguida, repetiu o diálogo no aplicativo com ele. Por fim, ela atribuiu uma tarefa de casa a ele, em que deveria gravar um áudio no *whatsapp*, respondendo a pergunta da professora *\_how are you doing<sup>49</sup>?*, porém, o aluno não conseguiu fazê-la.

Na aula 22, a professora iniciou-a com Marcus, perguntando se ele gostaria de continuar aprendendo inglês e de que forma. O aluno, então, respondeu que gostaria de aprender por meio de joguinhos *online* de futebol. Em seguida, ela perguntou a Marcus se ele tinha *Facebook* e ele alegou que sim e que o utilizava muito. Sendo assim, ela introduziu *slides*, contendo explicações sobre as funções básicas da rede social. Finalizada a apresentação, o aluno enviou uma mensagem de maneira autônoma à professora, através da caixa de mensagens do *Facebook* e ainda mencionou o *instagram*. Diante disso, a professora asseverou que poderia preparar uma aula sobre esta última rede social.

Na aula 23, a professora iniciou a aula compartilhando *slides* que continham os números. Em seguida, realizou um jogo de mímica dos números com Pietro. Logo depois, escreveu o número do *whatsapp* dele em um pedaço de papel e pediu que ele produzisse oralmente os números. Por fim, a professora jogou o *Ice Cream Attack<sup>50</sup>* com o aluno.

Na aula 24, a professora iniciou conversando informalmente com Marcus, quando ela relembrou os números com o aluno. Em seguida, esta propôs dois exercícios para treinar a produção escrita do conteúdo em inglês, sendo que, no primeiro deles, o aluno deveria associar a forma numérica à gráfica dos números e, no segundo exercício, ele deveria associar a forma numérica à quantidade de objetos presentes na imagem. Tendo em vista que Marcus não se lembrava da forma numérica, a professora compartilhou novamente os *slides* contendo os números com ele. A partir daí, Marcus conseguiu escrever alguns deles e, finalmente, a professora e ele jogaram juntos o jogo *Ice Cream Attack*.

Semelhantemente, a aula 25, com Pietro, foi iniciada por meio de uma conversa informal

---

<sup>49</sup> Tradução nossa: “\_Como você está?”

<sup>50</sup> O jogo é *online*, portanto, pode ser jogado tanto através do computador quanto de dispositivos móveis, como celular e *tablet*. Ele compreende um jogo para reforçar o conteúdo dos números, em que o jogador precisa posicionar o sorvete embaixo do sol, que contém o número reproduzido por um sintetizador de voz. À medida que o/a jogador/a vai acertando os sóis, ele/a vai angariando pontos. *Link* do jogo: <https://www.education.com/game/numbers-ice-cream-attack/>.

com o aluno a respeito do trabalho dele. Em seguida, a professora exibiu *slides* contendo os números de zero a nove e repetiu com ele três vezes. Na sequência, ela aplicou o primeiro exercício de associar a forma gráfica à numérica dos números. Por fim, ela atribuiu o segundo exercício de reconhecer e escrever a forma numérica de um montante de objetos.

Finalizando a terceira fase, nas aulas com Pietro e Marcus, no dia 15 de janeiro de 2022, a professora realizou entrevistas semiestruturadas e assistidas (3) com os alunos, contemplando questões sobre os afetos destes em relação à professora e à aprendizagem da LI, no início e no final das aulas. Além de entrevistas com suas mães, contendo perguntas de conteúdo semelhante.

Desde o momento do planejamento das aulas, delimitamos um número limitado de conteúdos a serem trabalhados com os alunos, pautando-nos nas argumentações de Ruiz (2012) de que alunos com SD necessitam de mais exercícios, mais práticas e mais repetições, comparados a indivíduos neurotípicos para assimilar um determinado conteúdo. Sendo assim, selecionamos menos conteúdos que puderam ser trabalhados reiteradas vezes e de diferentes formas. Pudemos, de fato, constatar isso, uma vez que precisamos retomar um determinado conteúdo, em todas as aulas, por exemplo, o diálogo de apresentação, cujas expressões que o constituem não estavam totalmente consolidadas na memória de longo prazo dos alunos, apesar de terem sido abordadas por meio de diferentes recursos e de diferentes estratégias pedagógicas. Ainda com base nos argumentos do autor, buscamos trabalhar com conteúdos práticos e funcionais, tais como diálogo de apresentação que compreende um dos primeiros conteúdos trabalhados em língua materna, correlato a eles, o conteúdo dos sentimentos, que julgamos ser útil para os alunos expressarem a forma como se sentem, tendo em vista que indivíduos com SD geralmente apresentam dificuldade em racionalizar suas emoções e falar como se sentem, além dos números, úteis para falar a idade, para passar o *whatsapp*, recurso tecnológico este que fazia parte do universo pessoal da maioria dos alunos participantes. Além disso, alguns conteúdos relacionados ao interesse particular de cada aluno como “tatuagens” e “instrumentos musicais”.

Nessa perspectiva, ratificamos a tese de Ruiz (2012) de que é preciso que o professor tenha um olhar sensível para as necessidades emocionais e pedagógicas de cada aluno, visto que cada um responde de maneira singular ao processo de aprendizagem de uma LE, ou seja, alguns são mais rápidos, outros mais lentos, dependendo das suas condições cognitivas e emocionais.

Dando continuidade à análise de dados, na próxima seção, serão apresentados, de forma sucinta, os afetos favoráveis à aprendizagem da LI e aos relacionamentos interpessoais entre

alunos, professor e família.

### 4.3 DESCRIÇÃO DOS AFETOS FAVORÁVEIS

Nesta seção, será retomada a descrição somente dos afetos favoráveis que de fato apareceram nas aulas, emergentes da relação interpessoal da professora com a família e com os alunos e destes com relação à aprendizagem da LI, dando ênfase às: 4.3.1) características fisiológicas, corporais e gestuais dos afetos favoráveis, dentre eles: 4.3.1.1) entusiasmo/motivação; 4.3.1.2) empatia; 4.3.1.3) autoestima; seguido da 4.3.2) emergência dos afetos favoráveis: descrição das situações nas aulas e suas subseções: 4.3.2.1) afetos com relação à aprendizagem da LI, à professora e às TDIC's; 4.3.2.2) conversas informais; 4.3.2.3) diálogo de apresentação; 4.3.2.4) atividades sobre os números; 4.3.2.5) atividades sobre as emoções; 4.3.2.6) uso de recursos digitais e não digitais e, por fim, 4.3.2.7) manifestações dos afetos favoráveis: síntese.

#### **4.3.1 Características fisiológicas, corporais e gestuais dos afetos favoráveis**

Tratar dos afetos de pessoas com SD é um tanto desafiador, devido à forma individual com que cada indivíduo responde à sua condição genética, manifestando os afetos de formas distintas, diante das diversas circunstâncias do dia a dia. Aliado à variedade de comportamentos afetivos, acrescenta-se a dificuldade que as pessoas com SD têm em se expressar emocionalmente, devido às suas limitações verbais e cognitivas (RUIZ, 2004). Diante disso, faremos a descrição das características fisiológicas, corporais e gestuais dos afetos para a identificação e a análise destes nas relações interpessoais entre professora-família e alunos e destes com relação à aprendizagem da LI nas aulas. Nesse contexto, serão descritos, primeiramente, a díade dos afetos entusiasmo e motivação.

##### **4.3.1.1 Entusiasmo/motivação**

Conforme visto, em seção prévia, retomaremos brevemente a definição de entusiasmo que é “o oposto de tédio. O indivíduo fica entusiasmado quando algo desperta seu interesse” (EKMAN; FRIENSEN, 2003, p. 100). A motivação, por sua vez, pode estar associada ao entusiasmo, uma vez que o indivíduo quer alcançar um objetivo e experimenta entusiasmo em empreender esforço para alcançá-lo. Destarte, subtede-se que a motivação é o comportamento

propulsor do entusiasmo em realizar algo (GARDNER, 2010). O Quadro 13 sintetiza as características fisiológicas, gestuais e verbais do entusiasmo e da motivação.

**Quadro 13-** Descrições fisiológicas, gestuais e verbais do Entusiasmo e da Motivação

<b>Entusiasmo e Motivação</b>	
<b>Expressões faciais</b>	a) Lábios puxados para trás e ligeiramente para cima, indicando leve entusiasmo e motivação; b) Sorrisos largos, gargalhadas, indicando altos níveis de entusiasmo e de motivação; c) Pálpebras dos olhos fortemente tensionadas, indicando elevado nível de entusiasmo e de motivação; d) Pálpebras dos olhos levemente tensionadas, indicando leve entusiasmo e motivação (EKMAN; FRIESEN, 2003).
<b>Postura, cabeça e ombros</b>	
e) Dorso voltado em direção ao interlocutor, o qual age de maneira recíproca ao seu interagente; f) Postura e cabeça eretas e voltadas em direção ao par que responde de maneira recíproca (LEITE; COLOMBO, 2008).	
<b>Gestos com braços, mãos, pernas e pés</b>	g) Gestos emblemáticos realizados com o dedo polegar direcionado para cima, indicando bem estar (KENDON, 1972). h) Gestos icônicos realizados com o dedo indicador, desenhando um sorriso no ar, na altura da boca e de um coração, permeado pelo entusiasmo e motivação em relação a um determinado assunto (MCNEILL, 1992); i) Ação repetitiva dos braços para cima e para baixo, enquanto a cabeça permanece ereta e voltada para o interlocutor (EKMAN; FRIESEN, 1969).
<b>Expressão verbal</b>	j) Discurso permeado de palavras de elogio e de incentivo (LEITE; COLOMBO, 2008).

Fonte: Produção da própria autora com base no referencial teórico.

Com relação aos gestos com as mãos, apesar de Kendon ou McNeill não terem proposto uma relação direta deles com os afetos, pôde-se depreender uma relação entre o gesto emblemático da mão com polegar para cima, indicando o estado de bem estar tanto da professora quanto dos alunos com os afetos do entusiasmo e da motivação. Além dele, os gestos icônicos com o dedo indicador, desenhando um sorriso no ar, na altura da boca e de um coração podem ser associados a tais afetos, além dos gestos cinestésicos, representados pela ação repetitiva dos braços, movimentando-se, efusivamente, para cima e para baixo, enquanto a cabeça permanece ereta e voltada para o interlocutor também podem ser relacionados a intenso entusiasmo e alegria (DAEL, MORTILLARO, SCHERER, 2012).

A seguir, passaremos para o segundo afeto favorável mais recorrente nas aulas que

compreende a empatia.

#### 4.3.1.2 Empatia

Retomando a definição do afeto, o termo tem origem grega (*empathia*) que significa "paixão", apresentando-se como uma comunicação afetiva em relação a outra pessoa. É a habilidade de se colocar no lugar do outro. O afeto acompanhou as atitudes da professora, precipuamente, cujos sinais corporais, como expressões faciais, postura e posição da cabeça representavam a alegria e o entusiasmo. Sendo assim, a professora demonstrou um aumento da atividade muscular zigomática, representada pelo erguimento dos músculos das bochechas e pelo tensionamento das pálpebras e estreitamento dos olhos. Em contrapartida, quando ela foi confrontada pelos alunos produzindo expressões de frustração ou irritação expressos por movimentos do músculo corrugador, franzindo as sobrancelhas, ela também fez o mesmo (DIMBERG *et al.* 2011; EKMAN; FRIESEN, 1976). Semelhantemente, a professora refletia a mesma postura e os movimentos com a cabeça e com os olhos dos alunos (DIMBERG *et al.* 2011). Os gestos com mãos e braços foram representados, na maioria das vezes, por gestos cinestésicos (MCNEILL, 1992). O Quadro 14 sintetiza as principais características fisiológicas, gestuais e verbais referentes à empatia ao outro, representada pela identificação psicológica entre os pares (SOBRAL, 2016).

**Quadro 14-** Descrições fisiológicas, gestuais e verbais referentes à empatia

<b>Empatia</b>	
<b>Expressões faciais</b>	k) tensionamento das pálpebras e estreitamento dos olhos, refletindo os mesmos movimentos de entusiasmo e motivação do interlocutor (EKMAN; FRIESEN, 2003). l) Expressões de frustração ou irritação, expressas por movimentos do músculo corrugador, franzindo as sobrancelhas, refletindo os mesmos movimentos do interlocutor (EKMAN; FRIESEN, 1976; DIMBERG <i>et al.</i> , 2011). m) Erguimento dos músculos das bochechas.
<b>Postura, cabeça e ombros</b>	
n) Dorso voltado em direção ao interlocutor, o qual age de maneira recíproca ao par; o) postura e cabeça eretas e voltadas em direção ao par que responde de maneira recíproca; p) postura e cabeça levemente caídas, desviando olhar do interlocutor (DIMBERG <i>et al.</i> , 2011).	

<b>Gestos com braços, mãos, pernas e pés</b>	q) gestos cinestésicos com mãos e braços, refletindo os gestos do interagente (EKMAN; FRIESEN, 1969).
<b>Expressão verbal</b>	r) Discursos contendo frases de encorajamento, demonstrando solidariedade e empatia pelo outro (COELHO, 2018).

Fonte: Produção da própria autora com base no referencial teórico.

#### 4.3.1.3 Autoestima

Conforme discutido anteriormente, a autoestima é um julgamento pessoal de valor que consiste na forma como o indivíduo enxerga a si próprio e como ele reage às suas próprias atitudes. Trata-se de uma “experiência subjetiva que o indivíduo transmite aos outros, através de relatos verbais e outros comportamentos expressivos explícitos” (BROWN, 1994, p. 137).

O afeto manifestou-se principalmente, nos alunos, que demonstravam a alegria ou a irritação, direcionando o olhar para a professora. Em contrapartida, quando os alunos estavam inseguros e expressavam baixa autoestima, geralmente, sentiam vergonha em demonstrar tais afetos e, quando os expressava, desviavam o olhar da professora (LAMER; REEVES; WEISBUCH, 2015).

Quando ambos alunos e professora estavam com a autoestima elevada, seus ombros encontravam-se relaxados, sua postura e cabeça eretas. Em momentos de autoestima abalada, eles apresentaram ombros arredondados, postura corcunda e cabeça levemente caída, direcionada ao chão (KOROOSHFARD; RAMEZANZADEB; ARABNARMIC, 2011).

Com relação ao conteúdo verbal, quando os alunos apresentaram baixa autoestima faziam comentários a respeito de si mesmo autodepreciativos, talvez no intuito de que a professora os contra argumentasse, fornecendo-lhe elogios. Às vezes, emitiam interjeições que indicavam atitudes de autorepreensão, tais como “ai...ai...”. Em contraposição, a postura e cabeça eretas e as frases permeadas de opiniões assertivas e elogios sobre a sua própria imagem revelaram momentos de autoestima fortalecida (CAIXETA, 2009). O Quadro 15 sintetiza as principais características fisiológicas, gestuais e verbais referentes à autoestima .

**Quadro 15-** Descrições fisiológicas, gestuais e verbais referentes à autoestima

<b>Autoestima</b>	
<b>Expressões faciais</b>	s) Olhar direcionado ao par ou objeto alvo, sorriso no rosto e tensionamento das pálpebras, expressando autoestima elevada.

	t) Desvio do olhar do par, erguimento das sobrancelhas internas e caimento das externas e caimento das laterais da boca, expressando baixa autoestima (LAMER; REEVES; WEISBUCH, 2015).
<b>Postura, cabeça e ombros</b>	
u) Ombros relaxados, postura e cabeça eretas, revelando boa autoestima; v) Ombros arredondados, postura corcunda e cabeça caída, revelando baixa autoestima (KOROOSHFARD; RAMEZANZADEB; ARABNARMIC, 2011).	
<b>Gestos com braços, mãos, pernas e pés</b>	w) Gestos cinestésicos com mãos e braços, erguendo e descendo sucessivas vezes, revelando boa autoestima; x) Mãos entrecruzadas na frente do corpo, revelando baixa autoestima (EKMAN; FRIESEN, 1969).
<b>Expressão verbal</b>	y) Discursos contendo descrições auto depreciativas para que o outro o contra argumente, fornecendo-lhe elogios revelam baixa autoestima. z) Em contraposição, discursos permeados de opiniões assertivas e elogios revelam boa autoestima (CAIXETA, 2009).

Fonte: Produção da própria autora com base no referencial teórico.

Adiante, serão apresentados os resultados da análise dos afetos favoráveis emergentes da relação entre professora-família-alunos e destes com relação à aprendizagem da LI nas aulas.

#### **4.3.2 Emergência dos afetos favoráveis nas situações de aulas**

Nesta seção, descreveremos as aulas, organizadas em torno das situações abordadas e que fizeram emergir os afetos favoráveis da relação triádica entre professora-alunos-família, da relação dos alunos com a aprendizagem da LI e da relação com os recursos e práticas pedagógicas adotadas pela professora. Nesse contexto, as situações abordadas compreendem: 4.3.2.1) Afetos com relação à tríade professora-família-alunos e destes com relação à aprendizagem da LI e às TDIC's; 4.3.2.2) Conversas informais; 4.3.2.3) Diálogo de apresentação; 4.3.2.4) Atividades com números; 4.3.2.5) Aulas sobre emoções (*feelings*); 4.3.2.6) Uso de tecnologias digitais e não digitais. A seguir, serão analisados os afetos favoráveis no início das aulas.

##### ***4.3.2.1 Afetos com relação à tríade professora-família-alunos e destes com relação à aprendizagem da LI e às TDIC's***

Na primeira fase da coleta de dados, que consistiu na modalidade presencial, mais especificamente, na primeira aula, foram aplicados os questionários semiestruturados 1 e 2, referentes à relação dos alunos com a LI e com o uso das TDIC's para a aprendizagem da língua.



No entanto, não houve perguntas que dessem vazão à emergência dos afetos favoráveis. As respostas que comumente emergiram das perguntas dirigidas aos alunos é que nenhum deles havia tido aulas de inglês antes da pesquisa e que todos eles utilizavam aplicativos nos celulares para se divertir, com exceção de Gabriel, porém, nenhum daqueles voltados para a aprendizagem ou entretenimento na língua inglesa, o que foi corroborado pelas respostas das mães e irmã dos alunos. Nesse contexto, deduzimos que a falta de necessidade e de interesse em aprender a LI, na opinião da maioria dos alunos e das mães, fez com que eles não tivessem a curiosidade de utilizar aplicativos para tal aprendizagem, tampouco para divertirem-se, o que confirma a argumentação de Ruiz (2012) de que a aprendizagem deve ser significativa para alunos com SD, atendendo às expectativas pessoais deles.

Na segunda fase da coleta de dados, remota, foi realizada a Entrevista 2, assistida e gravada com Marcus e com Pietro, nas aulas 8 e 9, por meio do computador da professora e dos celulares deles. Houve duas perguntas que favoreceram a emergência do entusiasmo e da motivação, sendo a primeira pergunta: 1) Você gosta de aprender inglês? Sim ( ) Não ( ). Por que? Ambos responderam positivamente e Marcus deu ênfase à resposta, conforme revela o excerto 9:

Excerto nº 9. Diário de Bordo. Marcus: \_ Gosto muito!

A pergunta seguinte que fez emergir o entusiasmo e a motivação nos alunos foi a terceira, correlata à anterior: 3) Você gostaria de aprender inglês (ou continuar aprendendo)? Sim ( ) Não ( ). Em caso afirmativo, de que forma você gostaria de aprender? Ambos, Marcus e Pietro, responderam, em tom de voz eufórico, que gostariam por meio de música e de jogos. Pietro foi mais específico mencionando *funk*, que dialoga com as elucidações de Tavares; Cavalcanti; Sá (2021) sobre a utilização do lúdico, de jogos ou de música que acreditam ser ferramentas eficientes para a aprendizagem da LI, dialogando também com os argumentos de Caetano (2012), o qual assevera que o ensino do inglês por meio da música é instigante e prazeroso.

Com relação aos questionários 2, destinados às mães, referentes à primeira fase, também não houve nenhuma pergunta que mobilizasse algum afeto favorável. No que se refere às entrevistas semiestruturadas 3, com as mães de Marcus e de Pietro na segunda fase da coleta de dados, em que participaram somente as mães, nas aulas 8 e 9, houve uma pergunta que mobilizou o entusiasmo e a motivação delas que consistiu na de número 5: De que forma seu/sua filho(a) apresenta mais facilidade para aprender a língua inglesa? Dulce alegou

entusiasmada que era através de jogos e de música, enquanto Marina disse que era através de música, de material multimodal, conforme revelam os excertos 10 e 11:

Excerto nº 10. Entrevista 3. Dulce: \_Através de música...de joguinhos.

Excerto nº 11. Entrevista 3. Marina: \_Ah Sara...igual eu te falei...com música...com aquelas gravuras que você tava ensinando para ele...eu acho que é melhor pra ele prestar mais atenção.

As respostas das mães ratificaram as dos alunos com relação à pergunta 3 interposta a eles pela professora, confirmando a tese de Tavares; Cavalcanti; Sá (2021) e de Caetano (2012) mencionada anteriormente, de que a música é um recurso pedagógico prazeroso e instigante, o que nos levou a selecionar músicas como a dos *Beatles*, *Hello Goodbye*, e de *Pharell Whilliams*, *Happy*, para trabalhar as expressões de saudação e os sentimentos, respectivamente, além de jogos como o aplicativo *Draw Tattoo* e *Ice Cream Attack*.

Por fim, com relação à entrevista 5, realizada após as aulas, na terceira fase da coleta de dados, houve duas perguntas, 4 e 8, que fizeram emergir afetos de entusiasmo. A número 4, a saber: “Como você avalia a aprendizagem de seu/sua filho/a nas aulas presenciais e nas aulas *online*?”, foi respondida pelas mães de Pietro e de Marcus, respectivamente, da seguinte maneira:

Excerto nº 12. Entrevista 5. Marina: \_Ah...ele gostou mais quando você estava presente com ele né...acho que pra ele foi mais fácil.

Excerto nº 13. Entrevista 5. Dulce: \_Ah, quando as aulas foram presenciais...ele aproveitou mais.

Nesse contexto, as opiniões das mães convergiram com a opinião da própria professora-pesquisadora que, em seu diário de bordo, teceu reflexões acerca dos afetos emergentes da relação dela com os alunos nas aulas presenciais e nas aulas virtuais.

Excerto nº 14. Diário de Bordo. Professora: \_Parece que a simples presença física, a proximidade deles, o olho no olho, até mesmo o tapinha nas costas como reforço positivo deixava-os mais confortáveis e mais conectados comigo e também mais engajados nas aulas.

No que se refere à pergunta de número 8) Você achou importante as aulas de língua inglesa para seu/sua filho/a? ( ) Sim ( ) Não. Justifique sua resposta, somente a mãe de Pietro respondeu assertiva e entusiasmadamente.

Excerto nº 15. Entrevista 5. Dulce: \_Sinceramente, não sei...acho que não é muito importante não...porque ele tem muita dificuldade...eu pergunto as coisas pra ele e ele não sabe responder....

Excerto nº 16. Entrevista 5. Marina: \_Ah eu acho...como se diz...vai saber se ele vai precisar um dia né...é alguma coisa diferente para ele né?

A asserção de Marina deixa claro a consciência que ela tem em relação à importância da inclusão do filho nas diferentes práticas sociais, para que ele saiba lidar em situações adversas, o que está alinhado com as afirmações de Prette e Del Prette (2005) sobre a ideia de socialização. Segundo elas, tal processo contribui para desenvolver valores morais e princípios de cidadania nos indivíduos, logo, a aprendizagem de uma LE poderia contribuir para uma maior inclusão destes na sociedade. Concordamos com as autoras, uma vez que a LI pode ser um instrumento poderoso de inclusão tanto de pessoas neurotípicas como daquelas com alguma deficiência intelectual, como a SD, tendo em vista que é uma língua mundialmente falada e presente nas diversas mídias de comunicação, tais como as sociais - *facebook, instragram*, entre outros, que fazem parte do cotidiano do público alvo supracitado.

A pergunta de número 3) você se sentiu melhor aprendendo inglês nas aulas presenciais ou nas aulas *online*?, proveniente da entrevista 4, realizada após as aulas e destinada aos alunos, mobilizou alguns afetos favoráveis como o entusiasmo e a motivação, conforme revelam os excertos 17 e 18.

Excerto nº 17. Entrevista 4. Pietro: \_Aqui né? (referindo-se à aula presencial).

Excerto nº 18. Entrevista 4. Marcus: \_Ah eu gosto muito assim... (referindo-se à presença da professora na aula).

Embora tenha ficado implícito o entusiasmo, através da resposta de Pietro, as pistas fisiológicas descritas e presentes na seção 4.3.1.1<sup>51</sup>, manifestadas no aluno, sinalizam o entusiasmo e motivação pelas aulas presenciais. Aliado à opinião de Marcus, que deixa explícito o entusiasmo e a motivação também pelas aulas presenciais, através das expressões verbais “muito” e “assim”. Por fim, as opiniões das mães corroboraram as deles. Pudemos observar que as respostas breves e às vezes vagas dos alunos justificam-se devido à capacidade limitada de responder estímulos dados pelo professor, o que demanda deste paciência e maior sensibilidade para identificar as necessidades educacionais específicas do público alvo de aprendizes com DI e a tela pode representar uma barreira física para a percepção dessas necessidades (RUIZ, 2012). Ademais, segundo Cunha (2002, p. 72), “quando o professor chega perto do aluno, quando o chama pelo nome, há uma interação que faz o aluno se sentir sujeito do ato de aprender”. Nessa perspectiva, as respostas dos alunos revelam a preferência dos participantes, das mães e da própria professora pelas aulas

---

<sup>51</sup> a; d; f; p. 156.

presenciais e pelo contato físico entre os participantes.

No que se refere à pergunta 5, proveniente da entrevista 4, realizada com os alunos no último dia de aula: “\_Você acha que as aulas de língua inglesa contribuíram para a sua evolução pessoal e na vida? Se você respondeu sim, de que forma?”. Ambos alunos, Marcus e Pietro, responderam positivamente, porém, através de um breve “\_sim” e um vago “\_eh né”, não fornecendo insumo suficiente para a depreensão dos afetos em questão. Já com relação à pergunta de número 7 da entrevista 5: Você acha que as aulas de língua inglesa contribuíram para a evolução pessoal e social de seu/sua filho/a? ( ) Sim ( ) Não. Marina, mãe de Pietro, respondeu positivamente, alegando que as aulas haviam contribuído para a evolução pessoal e social de Pietro, sobretudo, para o fortalecimento da autoestima dele, enquanto a mãe de Marcus, Dulce, alegou não ter certeza, porque segundo ela, ele já apresentava muita dificuldade com a língua portuguesa e talvez a aprendizagem da LI pudesse atrapalhar a apropriação adequada da língua materna, conforme revelam os excertos 19 e 20.

Excerto nº 19. Entrevista 5. Marina: \_Ah...é bom pra ele...pra ele aprender alguma coisa nova...pra autoestima dele.

Excerto nº 20. Entrevista 5. Dulce: \_Ah sinceramente não sei...porque ele tem dificuldade no português...

A incerteza e insegurança de Dulce podem justificar-se através do mito de que pessoas com SD não são capazes de aprender uma segunda língua e que esta pode até mesmo atrapalhar a aprendizagem da língua materna. Discordamos da opinião da mãe de Marcus, tendo em vista que diversos trabalhos recentes refutam essa ideia (BUCKLEY, 2002; BAÜML, 2007; MILHEIRO, 2013; KAY-RAINING BIRD *et al.* 2005; KAY-RAINING BIRD, 2009) ao evidenciarem que a aprendizagem de uma segunda língua concomitantemente com a primeira pode contribuir para aprimorar as habilidades metalinguísticas da língua materna, bem como pode contribuir para melhorar o raciocínio e a concentração (BIALYSTOK, 2001).

Com base nas respostas das mães, dos alunos e da professora, pôde-se depreender a predominância do entusiasmo e da motivação, expressos, predominantemente, por palavras de elogio e incentivo, conforme revelaram os excertos 16 e 19. Com relação à postura e à posição da cabeça dos alunos e das mães, na maioria do tempo, apresentaram-se, conforme descrito na seção 4.3.1.1<sup>52</sup>, demonstrando atenção e interesse pelo o que o interlocutor está falando.

Dando continuidade, passaremos à análise dos afetos favoráveis nas situações de conversas informais que envolvem a professora, os alunos e suas famílias.

---

<sup>52</sup> e; f, p. 156.

#### 4.3.2.2 *Conversas informais*

As conversas informais foram de grande relevância para a emergência de afetos favoráveis. Nas aulas presenciais, notamos que o entusiasmo e a motivação referentes à relação triádica dos alunos-professora-família emergiram no primeiro contato com as mães, na medida em que elas insinuaram que o trabalho a ser desenvolvido com os alunos poderia ser benéfico para eles, em todas as esferas de suas vidas, exemplificado pela aula 1 com Pedro Henrique e Vilma.

Assim que a professora chegou na casa do aluno, foi recebida com um sorriso largo no rosto e um abraço caloroso de Vilma que, em seguida, chamou Pedro Henrique, em tom eufórico, para receber a professora. Alcançando a sala de estar, o aluno olhou para ela com um sorriso no rosto e a cumprimentou com um firme aperto de mão, seguido de um abraço caloroso, revelando intimidade com ela, uma vez que era sua prima e com a qual já havia feito aulas de reforço<sup>53</sup>. Em seguida, os três começaram a conversar sobre assuntos aleatórios. Nesse momento, a professora indagou o aluno se ele gostaria de aprender inglês e ele respondeu, em tom de voz eufórico, que estava muito animado.

Excerto nº 21. Aula 1 (1ª fase da coleta de dados<sup>54</sup>). Pedro Henrique: \_Estou sim!!!

O mesmo ocorreu com Sabrina, na aula 2, na APAE de Capitólio, marcada pelo entusiasmo. Primeiramente, a diretora apresentou a aluna à professora, que permaneceu tímida e insegura, por um tempo, em um canto da sala, com a cabeça levemente caída, dirigida para o chão. A fim de ganhar a confiança da aluna, a professora abordou-a, iniciando um bate papo sobre assuntos corriqueiros, relacionados à rotina dela na APAE:

Excerto nº 22. Linha 1 (1ª fase). Professora: \_Quantos dias na semana você vem na APAE?

Excerto nº 22. Linha 2 (1ª fase). Sabrina: \_Todo dia.

Excerto nº 22. Linha 3 (1ª fase). Professora: \_E você gosta de vir na APAE?"

Excerto nº 22. Linha 4 (1ª fase). Sabrina: \_ Mais ou menos.

Sabrina, aos poucos, foi se soltando com a professora, respondendo-a que frequentava lá todos os dias e, de maneira inusitada, puxando a professora pela mão, mostrou-lhe entusiasmada a sala de bordado, sendo esta apontada como sua preferida na APAE, conforme

<sup>53</sup> As aulas referidas não fizeram parte da pesquisa; elas ocorreram anteriormente a esta e foram aulas de reforço de leitura e escrita em português, em que Vilma havia pedido à professora que fizesse com Pedro Henrique. Sendo assim, o aluno já havia tido um contato prévio com a professora e com o inglês, o que pode ter facilitado a aprendizagem da língua durante a pesquisa.

<sup>54</sup> Inserimos "coleta de dados" para ficar mais fácil para o entendimento do leitor. A partir daqui, não repetiremos mais o termo nos excertos subsequentes.

revela o seguinte excerto:

Excerto nº 22 . Linha 5 (1ª fase). Sabrina: \_Vem aqui pra eu te mostrar...eu gosto de bordar.

À medida que a professora conversava com Sabrina, demonstrando empatia para com ela e interesse em conhecê-la melhor, a aluna ia transformando seu estado de timidez e insegurança em entusiasmo, aproximando-se da professora, expresso por meio do dorso e olhar voltados em direção a ela e o sorriso no rosto, representado pelas descrições fisiológicas que aparecem na seção 4.3.1.1<sup>55</sup>. As expressões faciais predominantes da professora bem como sua postura estão descritas na seção 4.3.1.2<sup>56</sup>.

A aula 3, com Raquel, ocorreu na casa de sua mãe, onde estava presente também a irmã da aluna, Marta. A professora foi recebida pelas três que, imediatamente, engajaram-se em uma conversa com a professora sobre assuntos corriqueiros, demonstrando entusiasmo e motivação. Em um determinado momento da conversa, Marta, irmã de Raquel, parecia estar à vontade com a professora, demonstrando confiança nela, manifestada pelas mesmas expressões faciais e postura presentes na seção 4.3.1.1<sup>57</sup>. Por isso, Marta relatou à professora um assunto íntimo de Raquel. Segundo a irmã, a aluna não podia ter celular, pelo fato de que ela ligava para a polícia intermitentemente e pedia para prendê-la, pois gostava de um dos policiais, afirmando, reiteradas vezes, que iria se casar com ele, conforme revela o excerto 5 da entrevista 1:

Excerto 5. Entrevista 1. Marta: \_A Raquel não pode ter celular não...porque ela fica ligando para o policial vir mandar prender ela, porque ela gosta dele...ichi...diz que vai casar com ele.

Semelhantemente, na aula 5, primeiro encontro com Pietro, que ocorreu na APAE de Piumhi, a professora iniciou uma conversa informal com o aluno sobre coisas relacionadas ao cotidiano e às atividades de lazer preferidas dele. Ademais, indagou sobre a experiência prévia do aluno com a língua inglesa e verificou que ele nunca tinha tido aulas de inglês. Todavia, Pietro asseverou que gostaria de aprendê-la, em tom de voz eufórico e sorriso no rosto. Ademais, o aluno, desde o início das aulas, apresentou uma personalidade extrovertida, o que contribuiu para que a professora e ele estabelecessem rapidamente um bom relacionamento. Nesse contexto, o afeto que permeou a relação entre ambos foi predominantemente o entusiasmo.

---

<sup>55</sup> a; e; f; p. 156.

<sup>56</sup> k; m; n; p. 157.

<sup>57</sup> a; d; e, p. 156.

Na aula 6, que correspondeu ao segundo encontro, com Pietro, a professora iniciou uma conversa informal com o aluno, perguntando a ele como havia sido o final de semana, o qual respondeu que havia sido bom. Em seguida, ele abordou um assunto de seu interesse, o futebol, o que serviu para aproximá-lo ainda mais da professora. O engajamento entre ambos foi permeado pelo entusiasmo e pela motivação, manifestados no aluno, que parecia entusiasmado ao falar sobre aquele assunto, uma vez que fazia parte de seu universo pessoal, tendo sido ouvido com atenção pela professora, que demonstrou empatia para com ele. As expressões fisiológicas, bem como o tom do diálogo, marcado pela euforia, convergem com as características presentes nas seções 4.3.1.1<sup>58</sup>; 4.3.1.2<sup>59</sup>, conforme revela o excerto seguinte:

Excerto nº 23 . Linha 1 (1ª fase). Professora: \_Como passou de final de semana?  
 Excerto nº 23. Linha 2 (1ª fase). Pietro: \_Bem...né?  
 Excerto nº 23. Linha 3 (1ª fase). Professora: \_Ah..que bom então...  
 Excerto nº 23. Linha 4 (1ª fase). Pietro: \_Oh...Sara...cê..cê torce pra qual time?  
 Excerto nº 23. Linha 5 (1ª fase). Professora: \_Ah...não tenho um time assim não, mas se for pra torcer...torço para o cruzeiro.

Já na aula 7, com Marcus, o aluno demonstrou sinais de timidez e introversão. A professora, então, iniciou uma conversa informal com ele, indagando-o sobre o que ele havia feito naqueles dias, o qual a respondeu entusiasmadamente que havia trabalhado, manifestando-se por meio de expressões faciais descritas na seção 4.3.1.1<sup>60</sup>. Após esse primeiro momento de relaxamento e aproximação entre ambos, a professora convidou-o a iniciar a aula, o qual respondeu entusiasmadamente:

Excerto nº 24. Aula 7 (1ª fase). Marcus: \_Vamos!

A reação positiva do aluno, marcado pelo tom de voz eufórico suscitou entusiasmo e motivação também na professora que foram representados pelas mesmas expressões faciais, postura e expressão verbal supracitadas.

Pôde-se perceber, nessa primeira fase, que os alunos Pedro Henrique, sua mãe, Vilma, Raquel e sua irmã, Marta e também Pietro apresentaram personalidades mais sociáveis e expansivas, enquanto, Marcus e Sabrina, mais introvertidas. Concordamos com Ruiz (2004) que a heterogeneidade nos comportamentos de pessoas com SD ou neurotípicas leva cada indivíduo a manifestar os afetos de formas singulares, diante de circunstâncias ímpares, o que

<sup>58</sup> a; e; f; j; p. 156.

<sup>59</sup> k; m; n; q; p. 157.

<sup>60</sup> a; d; p. 156.

pode tornar a análise dos afetos desses indivíduos ainda mais desafiadora, sobretudo, quando se trata de um contexto de ensino-aprendizagem de uma LE. Em síntese, pôde-se depreender uma maior proximidade entre Pedro Henrique, sua mãe, Raquel, sua irmã, Pietro e a professora, devido ao comportamento mais sociável e extrovertido destes, enquanto uma relação mais distante com Sabrina e Marcus, no início da coleta de dados, que depois foi se transformando.

Passando para a aula 10, com Marcus, referente à segunda fase da coleta de dados, a professora demonstrou empatia para com ele, buscando aproximar-se do aluno, desenrolando uma conversa informal com ele a respeito de várias coisas sobre a vida dele. Nessa ocasião, tematizou-se uma tatuagem em seu braço, correlato ao tema da aula que consistia em aprender a jogar o jogo *online Draw Tattoo*, a pedido do próprio aluno que havia indicado o aplicativo para ser utilizado em aula. Sendo assim, a professora perguntou-lhe:

Excerto nº 25. Linha 1. Aula 10 (2ª fase). Professora: \_Ah não acredito Marcus...*what's this Marcus*<sup>61</sup>...*what's this*, o que significa esse desenho? (referindo-se à tatuagem).

Excerto nº 25. Linha 2. Aula 10 (2ª fase). Professora: \_Ah...três irmãos...Douglas, Kelly e Marcus.

Ele, então, já sentindo-se à vontade com a professora, mostrou-lhe, entusiasmado, o desenho da tatuagem em seu braço, representada por um triângulo que compreendia ele e os outros dois irmãos, Douglas e Kelly. No âmbito das expressões fisiológicas que englobam as expressões faciais, postura do aluno, o qual manifestou a motivação pelo assunto e da professora que demonstrou empatia, estão representadas pelas seções 4.3.1.1<sup>62</sup> e 4.3.1.2<sup>63</sup>, respectivamente.

No mesmo dia, na aula 11, com Pietro, o aluno demonstrou entusiasmo e motivação durante uma conversa com a professora sobre assuntos aleatórios, na qual ela perguntou o dia do aniversário dele. Pietro respondeu em tom eufórico e com sorriso no rosto: “\_ dia quinze”. Em seguida, a professora insistiu novamente no mesmo assunto, indagando-o se ele gostava de ioiô, o qual respondeu-a positivamente:

Excerto nº 26. Linha 1. Aula 11 (2ª fase). Professora: \_Você precisa saber pra me falar. Porque eu vou comprar pra você o ioiô”.

Excerto nº 26. Linha 2. Aula 11 (2ª fase). Professora: \_Você gosta de ioiô?

Excerto nº 26. Linha 3. Aula 11 (2ª fase). Pietro: \_Gosto sim!

A professora demonstrou empatia para com ele, indo mais a fundo e indagando-o sobre

<sup>61</sup> Tradução nossa: “\_O que é isso Marcus?”

<sup>62</sup> a; d p. 156.

<sup>63</sup> k, m, n p. 157.



qual marca de ioiô que ele gostaria de ganhar:

Excerto nº 26. Linha 4. Aula 11 (2ª fase). Professora: \_Ioiô da coca-cola?

As expressões faciais e a postura do aluno e da professora são similares às da aula 10. Já a aula 12 iniciou em clima de entusiasmo entre Pietro e a professora, na medida em que eles se cumprimentaram, entusiasmadamente, manifestando expressões faciais descritas na seção 4.3.1.1<sup>64</sup>. Logo em seguida, a professora introduziu o conteúdo dos instrumentos musicais, repetindo, em voz alta, com ele, os nomes daqueles em inglês. Em um determinado *slide*, que continha a foto de uma sanfona, o aluno trouxe à tona, em tom de voz eufórico e esboçando um sorriso no rosto, algo de cunho pessoal relacionado ao tema da aula, que também deixou a professora entusiasmada:

Excerto nº 27. Linha 1. Aula 12 (2ª fase). Pietro:\_ Meu vô comprou pra mim...(referindo-se à sanfona).

Excerto nº 27 . Linha 2. Aula 12 (2ª fase). Professora: \_ Ah é? Que legal!

As expressões faciais de ambos e a posição do corpo correspondiam às representadas na seção 4.3.1.1<sup>65</sup>. Ainda na mesma aula, o entusiasmo que a professora apresentou, uma vez que ele estava interagindo bem com ela, transformou-se em leve irritação para com Pietro, cujas expressões faciais estão representadas pela seção 4.4.1.1<sup>66</sup>, pois no momento em que estava introduzindo o assunto da aula para o aluno, ele a interrompeu para falar sobre a máscara do Homem Aranha que gostaria de ganhar dela. Todavia, à medida que a professora ia conversando com Pietro e ouvindo-o, ela foi demonstrando empatia para com o aluno. Aproveitando o ensejo, ela ensinou-lhe o léxico em inglês referente à máscara, acolhendo o assunto trazido à tona por ele, conforme pôde-se inferir, a partir do seguinte excerto:

Excerto nº 28. Linha 1. Aula 12 (2ª fase). Pietro:\_Oh Sara...eu vou ganhar uma máscara do Homem Aranha...

Excerto nº 28. Linha 2. Aula 12 (2ª fase). Professora:\_Sério? Uma *mask* do Homem Aranha? Você sabia que a gente fala *mask* para se referir à máscara em inglês? E quem vai te dar? Sua mãe? Seu pai?

Na aula 14, a professora demonstrou empatia pela mãe de Pietro, Marina, ao reservar alguns minutos antes de começar a aula com o aluno, para ouvi-la falar sobre a casa que o irmão dela estava construindo e que ela estava ajudando a limpar. Marina ia falando e mostrando

---

<sup>64</sup> a; d; e, p. 156.

<sup>65</sup> a; d; e, p. 156.

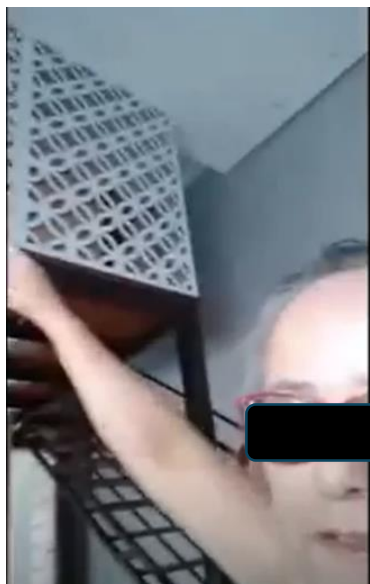
<sup>66</sup> b; d; f; p. 206.

entusiasmada a casa para a professora, que reagia com entusiasmo também. As expressões faciais desta refletiam as de Marina, conforme as descrições faciais e de postura presentes na seção 4.3.1.1<sup>67</sup>. Ainda na mesma aula, a professora demonstrou empatia para com Pietro, ao ouvi-lo com paciência, apesar de este ter digregido do assunto principal da aula para falar sobre a Jéssica, garota da qual gostava. Para além de ouvi-lo, a professora ensinou uma expressão nova, *I love you*, correlato ao assunto abordado por ele.

Pôde-se verificar, que a professora não somente acolheu os assuntos trazidos à tona por Pietro nas aulas 12 e 14, mas aproveitou o ensejo para introduzir uma palavra e uma expressão, respectivamente: *mask* e *I love you* em inglês, que estavam relacionadas ao repertório do cotidiano do aluno, corroborando os argumentos de Ruiz (2012) sobre a necessidade de o professor estar conectado emocionalmente com o aluno, buscando atender as necessidades de aprendizagem deste que envolvem conteúdos práticos e significativos para ele. As expressões faciais, bem como a postura da professora, conforme presentes na seção 4.3.1.2<sup>68</sup> refletiam as expressões faciais e os gestos da mãe de Pietro e do próprio aluno, conforme a seção 4.3.1.1<sup>69</sup>.

As Figuras 4<sup>70</sup> e 5 materializam os sinais fisiológicos do entusiasmo tanto na mãe quanto no aluno:

**Figura 4** (Aula 14)-  
Entusiasmo de Marina.



Fonte: Autoria própria.

**Figura 5** (Aula 14)-  
Entusiasmo de Pietro.



Fonte: Autoria própria.

<sup>67</sup> a; d; e, p. 156.

<sup>68</sup> k; m; n, p. 157.

<sup>69</sup> a; d; e; f, p.156.

<sup>70</sup> Foram selecionadas somente as figuras mais representativas dos afetos dos alunos, da professora, da família para acompanharem os excertos e as descrições fisiológicas dos afetos.

A aula 15 iniciou no mesmo clima de empolgação com a professora e Marcus, os quais cumprimentaram-se mutuamente de maneira entusiasmada. A professora iniciou uma conversa informal com o aluno, demonstrando empatia para com ele, ao indagá-lo sobre as coisas que ele havia feito durante o tempo em que não se falaram, devido a alguns imprevistos. Ele, então, contou-lhe entusiasmado que tinha ido ao clube com sua mãe. O entusiasmo e a alegria reverberaram na professora também ao notar a euforia de Marcus falando sobre fatos da vida pessoal dele, conforme as expressões faciais e postura descritas na seção 4.3.1.1<sup>71</sup>. As Figuras 6 e 7 materializaram ambos afetos:

Excerto nº 29. Linha 1. Aula 15 (2ª fase). Professora: \_O que você tem feito esses tempos em que a gente ficou sem se falar?

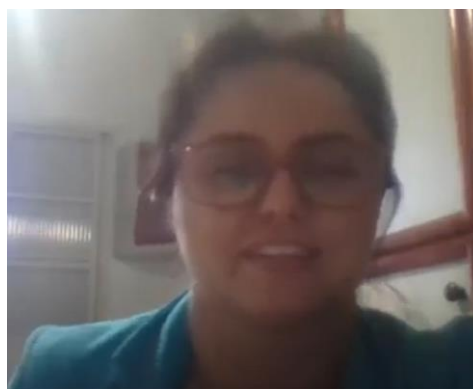
Excerto nº 29. Linha 2. Aula 15 (2ª fase). Marcus: \_Fui no clube.

**Figura 6** (Aula 15)- Entusiasmo e motivação de Marcus.



Fonte: Autoria própria.

**Figura 7** (Aula 15)- Entusiasmo da professora.



Fonte: Autoria própria.

Na aula 16, a professora a inciou levemente apreensiva, desculpando-se com Pietro pelo fato de ela ter ficado um tempo sem ligar, pois estava doente. Em seguida, ela ouviu-o falando sobre “cavalo” e, então, ela o interpelou:

Excerto nº 30. Linha 1. Aula 16 (2ª fase). Professora: \_Oh Pietro...me diz uma coisa...o que você estava falando sobre cavalo aí?

Ele, entusiasmado, a respondeu:

Excerto nº 30. Linha 2. Aula 16 (2ª fase). Pietro: \_Cowboy...vou ser cowboy.

---

<sup>71</sup> a; d; e; f, p.156.

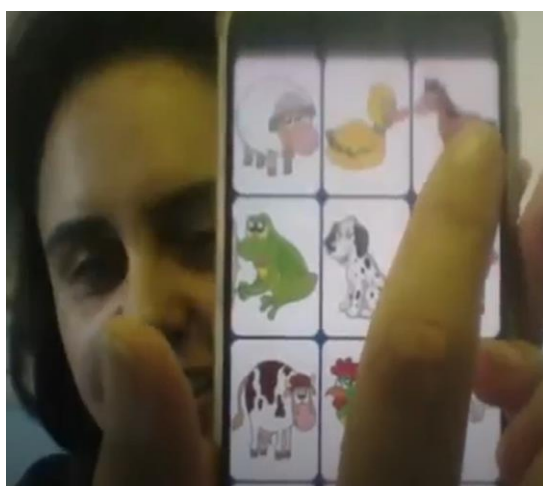
À medida que a professora ia conversando com Pietro, sobre assuntos do universo pessoal do aluno, demonstrava sinais de alívio, materializados pelo relaxamento dos músculos faciais e por um leve sorriso. Em um determinado momento, ela lembrou-se do vocabulário de animais, que havia apresentado a ele por meio do aplicativo *Sound Touch Lite* durante a primeira fase da coleta de dados. Sendo assim, mostrou-lhe o *flashcard* do cavalo e ele a respondeu prontamente:

Excerto nº 30. Linha 3. Aula 16 (2ª fase). Pietro: *\_Horse!*<sup>72</sup>

Excerto nº 30. Linha 4. Aula 16 (2ª fase). Professora: *\_Oh...very good!*<sup>73</sup>

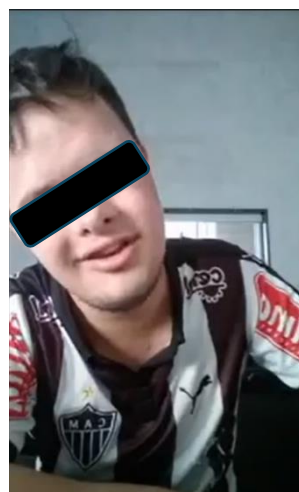
A resposta adequada deixou ambos entusiasmados e motivados, sobretudo, a professora que soltou um breve grito de felicidade, seguido de um elogio, diante do fato de o aluno ter se lembrado da palavra *horse* que lhe havia sido apresentada ainda na primeira fase da coleta de dados. Isso demonstra que a aprendizagem do termo foi significativa para ele, pois atendeu aos interesses pessoais dele, que a resgatou de sua memória de longo prazo (RUIZ, 2012). As Figuras 8 e 9 ilustram um recorte desse momento.

**Figura 8** (Aula 16)- Entusiasmo e motivação da professora.



Fonte: Autoria própria.

**Figura 9** (Aula 16)- Entusiasmo e motivação de Pietro.



Fonte: Autoria própria

As expressões faciais da professora, na Figura 8, não parecem representar a felicidade exacerbada citada anteriormente, porque se trata de um recorte da situação, em que o aluno não

<sup>72</sup> Tradução nossa: Cavallo!

<sup>73</sup> Tradução nossa: Oh...muito bom!

havia ainda falado a expressão. Porém, pouco tempo depois, ele a proferiu, fazendo com que ela atingisse o ápice do entusiasmo, descritas na seção 4.3.1.1<sup>74</sup>. Já Pietro, apresentou um entusiasmo mais contido, conforme mostra a Figura 9 que converge com as características fisiológicas representadas pela seção 4.3.1.1<sup>75</sup>. No plano da expressão verbal, o discurso da professora foi marcado pelo elogio a Pietro com entusiasmo (LEITE; COLOMBO, 2008).

Já na aula 17, a professora iniciou feliz em ver Marcus, o qual foi recíproco a ela, dizendo-lhe, em inglês, que estava *happy*, expressão esta que ilustra novamente a ideia de aprendizagem significativa para o aluno, uma vez que ele a associou a um estado de espírito real dele (RUIZ, 2012). A professora, então, ficou entusiasmada diante do fato de o aluno ter se lembrado da expressão “feliz” em inglês. Tal fato contribuiu para gerar o mesmo afeto de alegria no aluno, conforme expressões faciais descritas na seção 4.3.1.1<sup>76</sup>. Em seguida, ela iniciou a aula, como de costume, fazendo perguntas referentes ao cotidiano dele, indagando-o sobre como estavam as coisas no trabalho. Ele, então, respondeu-a que estava de quarentena, pois sua mãe havia pegado Covid e talvez ele pudesse também ter contraído, tendo que ficar em casa por alguns dias. Sendo assim, a professora indagou-o sobre o que ele estava fazendo em casa aqueles dias e ele disse que costumava mexer no *facebook*, *instagram* e no *whatsapp*. O excerto 31 ilustra esse momento da aula:

Excerto nº 31. Linha 1. Aula 17 (2ª fase). Professora: \_ Oh Marcus...o que você está fazendo nas suas férias?

Excerto nº 31. Linha 2. Aula 17 (2ª fase). Marcus:\_Tô ficando em casa.

Excerto nº 31. Linha 3. Aula 17 (2ª fase). Professora: \_Ah...você fica em casa e o que você fica fazendo?

Excerto nº 31. Linha 4. Aula 17 (2ª fase). Marcus: \_Fico mexendo no celular...no *facebook...instagram...whatsapp*.

Excerto nº 31. Linha 5. Aula 17 (2ª fase). Marcus: \_O *face*...eu tenho dois.

Excerto nº 31. Linha 6. Aula 17 (2ª fase). Professora: \_Dois?...Eu tenho um só e eu sei que sou sua amiga lá...

Então, ela perguntou qual daquelas mídias ele gostava mais de usar, o qual alegou ser o *facebook*. A professora contou-lhe que ela também fazia parte da mesma rede social e que era sua amiga. Diante da resposta de Marcus, pudemos verificar que as mídias sociais fazem parte do cotidiano tanto de pessoas sem deficiência quanto daquelas que têm alguma deficiência, como indivíduos com SD. Isso reforça a tese de Moran (2007) de que as redes sociais contribuem para o processo de inclusão social e digital do público com alguma DI. Tal

<sup>74</sup> b; c; p. 156.

<sup>75</sup> a; d; e; p. 156.

<sup>76</sup> a; d; p. 156.

conversa foi permeada por afetos de entusiasmo e motivação, manifestados, em ambos, por meio das expressões faciais e postura presentes na seção 4.3.1.1<sup>77</sup> que acometeram tanto a professora quanto o aluno, devido ao fato de eles compartilharem um assunto do interesse de todos eles, podendo-se inferir que a resposta da professora pode ter valorizado a ação do aluno, ao mencionar que também utilizava a rede social (LEITE; COLOMBO, 2008).

Ademais, o excerto 32, extraído do diário de bordo da professora, corrobora os afetos do entusiasmo e da motivação materializados verbalmente em tom de incentivo e elogio, conforme as características discursivas presentes na seção 4.3.1.1<sup>78</sup>:

Excerto nº 32. Diário de Bordo. Aula 17. Professora: \_Hoje a aula com Marcus foi bastante interessante e produtiva, principalmente, em um dado momento, em que falamos sobre um assunto do interesse dele, as redes sociais. Ele mostrou-se bastante entusiasmado em falar do *facebook*. Eu também fiquei feliz e motivada ao perceber a motivação nele. Isso me trouxe insumo para ser trabalhado em aulas futuras.

Na aula 19, a professora e Pietro também passaram os dez primeiros minutos conversando sobre diversos assuntos e, em um certo momento, Pietro falou sobre o trabalho dele no supermercado, cuja função era empacotar os produtos. Inferimos que a abordagem do assunto do dia a dia dele pode ter contribuído para o aprimoramento do afeto dele e também da professora que se aproximaram ainda mais (MARCHESI, 2008), conforme revela o excerto 33:

Excerto nº 33. Linha 1. Aula 19 (2ª fase). Professora: \_Pietro....*are you tired*<sup>79</sup>... e....aí você trabalhou muito hoje?

Excerto nº 33. Linha 2. Aula 19 (2ª fase). Pietro: \_Sim...oh Sara....sabe....passar a caixa....na fita...banana....oface.

Em seguida, a professora escutou atentamente Pietro falando sobre um outro assunto do interesse dele, representado pela garota da qual gostava (Soraya) e também sobre os colegas da APAE. Sendo assim, a professora perguntou ao aluno se ele estava em contato com os colegas da APAE durante a pandemia. Ele respondeu-a positivamente, mencionando os nomes de alguns mais próximos:

Excerto nº 34. Linha 1. Aula 19 (2ª fase). Professora: \_\_Você tem falado com seus amigos da APAE ou não?"

Excerto nº 34. Linha 2. Aula 19 (2ª fase). Pietro: \_ Ah é né...Alice...Cecília.

As expressões faciais e a postura de Pietro, nesse momento, estavam coerentes com as

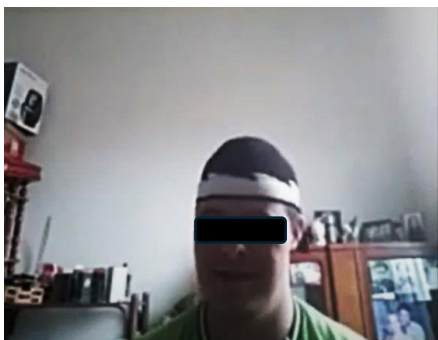
<sup>77</sup> a; d; e, p. 156.

<sup>78</sup> J; p. 156.

<sup>79</sup> Tradução nossa: Você está cansado?

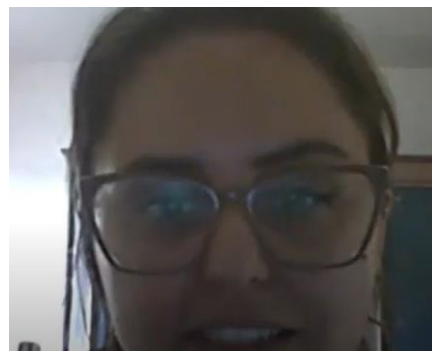
características do entusiasmo e da motivação representadas pela seção 4.3.1.1<sup>80</sup>. Enquanto as expressões faciais e postura da professora referentes à empatia eram coerentes com as descritas na seção 4.3.1.2<sup>81</sup>, conforme recorte apresentado nas Figuras 10 e 11.

**Figura 10** (Aula 19) - Entusiasmo de Pietro.



Fonte: Autoria própria

**Figura 11** (Aula 19) - Empatia da professora pelo assunto abordado por Pietro.



Fonte: Autoria própria.

A aula 22, com Marcus, referente à segunda fase, embora o aluno tenha a iniciado levemente irritado, devido a motivos pessoais, materializado através das sobrancelhas levemente tensionadas, unidas e rebaixadas em direção ao nariz (EKMAN; FRIESEN, 2003), constatamos uma mudança de humor à medida que a professora ia conversando com ele e demonstrando interesse por sua rotina, o que ratifica a ideia de fluidez dos afetos, ou seja, a espontaneidade com que se transformam com base nos estímulos recebidos, provenientes do meio ambiente e/ou das pessoas. A professora, então, iniciou a aula, por meio de uma conversa informal, elogiando o estilo do aluno, ao fazer menção ao boné dele, pois achou-o bonito. Marcus afirmou ter ganhado no lugar onde trabalhava, ao dizer:

Excerto nº 35. Linha 1. Aula 22 (2ª fase). Marcus: *\_É da Marcopan.*

Em seguida, a professora perguntou o que ele iria fazer após a aula e ele respondeu em inglês:

Excerto nº 35. Linha 2. Aula 22 (2ª fase). Marcus: *\_Have lunch<sup>82</sup>.*

O fato de a professora ter constatado que o aluno havia se lembrado da expressão em

<sup>80</sup> a; d; f, p. 156.

<sup>81</sup> k; m; n, p. 157.

<sup>82</sup> Tradução nossa: almoçar.

inglês, deixou-a motivada e entusiasmada novamente, conforme a nota extraída de seu diário de bordo:

Excerto nº 36. Diário de Bordo. Aula 22 (3ª fase). Professora: \_ Na aula de hoje, com Marcus fiquei muito empolgada, feliz pelo fato de ele ter se lembrado da expressão *have lunch*, que eu havia lhe ensinado em aulas anteriores e principalmente por ele ter conseguido associá-la ao dia a dia dele.

Com base no excerto, reiteramos a importância de se ensinar a língua de modo que seja significativa para o aluno para que ele mantenha-se interessado durante o processo de aprendizagem da LI. Ainda na mesma aula, foram apresentadas algumas funcionalidades do *facebook* a Marcus, o qual abordou o assunto do *instagram*, alegando que tinha um perfil na rede social. A asserção do aluno ratifica a nossa constatação de que as redes sociais fazem parte do dia a dia do público alvo de pessoas com DI. Diante disso, a professora foi empática para com ele, dizendo-lhe que prepararia uma aula para explorar as funcionalidades do *instagram* também, semelhante à aula que estava dando naquele momento sobre o *facebook*, o que mostra a sensibilidade da professora diante das demandas específicas do aluno, a fim de tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa para ele (RUIZ, 2012; LIMA, 2016).

Excerto nº 37. Linha 1. Aula 22 (3ª fase). Marcus: \_Eu tenho *instagram*...  
Excerto nº 37. Linha 2. Aula 22 (3ª fase). Professora: \_Ah *instagram*...*nice*...aula que vem...a gente pode aprender algumas funcionalidades do *instagram*...

As expressões faciais da professora e de Marcus revelam entusiasmo nele e empatia nela, conforme características descritas nas seções 4.3.1.1<sup>83</sup> e 4.3.1.2<sup>84</sup>, materializadas nas Figuras 12 e 13:

---

<sup>83</sup> a; d; p. 156.

<sup>84</sup> k; m; p. 157.

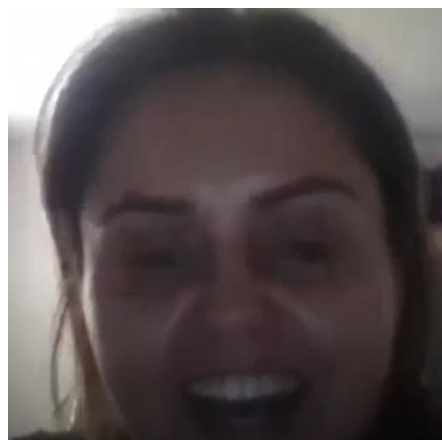


**Figura 12** (Aula 22) - Expressão de entusiasmo de Marcus.



Fonte: Autoria própria.

**Figura 13** (Aula 22) - Expressão de empatia da professora.



Fonte: Autoria própria.

Em síntese, depreendemos que as conversas informais são uma estratégia de ensino eficaz para aproximar professor e alunos, contribuindo para o aprimoramento do campo afetivo de ambos e, conseqüentemente, para a aprendizagem da LI pelo público de indivíduos com SD. (MARCHESI, 2008). Ademais, concordamos com Ruiz (2004), quando ele assevera que indivíduos com SD têm personalidades e comportamentos afetivos heterogêneos, bem como os de indivíduos neurotípicos e por isso pode ser complexo analisar seus afetos e perceber as transformações afetivas que ocorrem durante as interações sociais. Nesse contexto, assim como as conversas informais entre professora, alunos e mães iniciavam geralmente com um assunto terminando em outro, os afetos emergentes dos participantes nas interações fluíam naturalmente e transformavam-se, à medida que a conversa se desenrolava. Para ilustrar, na aula 2, a aluna Sabrina iniciou um pouco tímida e insegura e à medida que foi se aproximando da professora que a abordou, de maneira descontraída, aquela foi se soltando. A professora foi empática para com Sabrina, demonstrando interesse em conhecê-la, indagando-a sobre questões referentes à rotina e aos interesses pessoais da aluna. Aos poucos, esta foi se soltando e demonstrando mais confiança na professora e maior segurança durante o processo de aprendizagem da LI, materializado nas expressões faciais descritas na seção 4.3.1.1.

Semelhantemente, na aula 22, Marcus iniciou-a levemente irritado devido a questões pessoais, porém, gradativamente, foi mudando o humor, à medida que a professora ia conversando com ele, demonstrando interesse sobre a rotina dele. Semelhantemente, na aula 16, a professora iniciou levemente apreensiva, sem saber o que a esperava, depois de ter passado um tempo sem ligar para Pietro. Porém, à medida que a conversa foi fluindo a respeito de assuntos aleatórios do interesse do aluno, aquela diminuía a tensão, demonstrando sinais de

alívio, representados pelo relaxamento dos músculos faciais e por um leve sorriso esboçado no rosto, descritos na seção 4.3.1.1.

Os três afetos, entusiasmo, motivação e empatia complementaram-se em algumas situações das aulas e, em outras, o entusiasmo e a motivação se sobressairam, por exemplo, nas aulas 1, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 15, 16, 17 e 22. A empatia, por sua vez, foi mais marcante nas aulas 2, 10 e 19. No que concerne às expressões faciais relativas aos três afetos, elas foram descritas na seção 4.3.1. No entanto, variaram em intensidade, com base no estímulo recebido (EKMAN; FRIESEN, 2003). Nesse contexto, a figura 5, por exemplo, revela expressões faciais de entusiasmo de Pietro mais intensas se comparadas às expressões referentes à figura 9, menos intensas. Isso porque o assunto concernente à figura 5 compreendia a garota da qual Pietro gostava, que interessava mais ao aluno, comparado ao assunto referente à figura 9, cujo tema era o vocabulário de animais trabalhado por meio do aplicativo *Sound Touch Lite*, o que pareceu menos atraente para o aluno, manifestando-se através de expressões faciais mais suaves em relação ao primeiro, o que suscitou expressões faciais mais marcantes; com relação às expressões faciais de Marcus, novamente, o estímulo teve papel fundamental. Sendo assim, a figura 6 revelou expressões faciais mais brandas de entusiasmo e de motivação de Marcus em relação às expressões da figura 12. Isso se deve ao fato de que o assunto abordado na situação da figura 6, referente à ida dele ao clube com a mãe pareceu menos interessante do que o assunto sobre o *instagram* referente à aula 12 (EKMAN; FRIESEN, 1967).

Ademais, as palavras e expressões que os alunos resgataram da memória de longo prazo deles, de maneira inusitada, tais como *horse*, na aula 16, com Pietro; *happy* e *have lunch*, nas aulas 17 e 22 com Marcus demonstram que a aprendizagem dessas três expressões foi significativa, uma vez que abordaram os interesses dos alunos que estão alinhados à noção da aprendizagem significativa mencionada por Ruiz (2012).

Após analisados os afetos favoráveis nas conversas informais, analisaremos a emergência deles nas situações que envolveram o diálogo de apresentação.

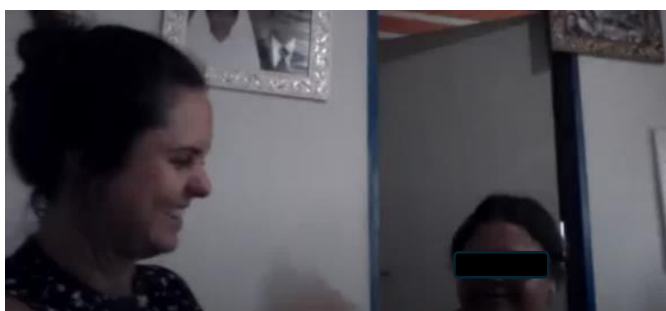
#### **4.3.2.3 Diálogo de apresentação**

De acordo com Ruiz (2012), alunos com SD têm a necessidade de aprender de maneira significativa, o que envolve trabalhar conteúdos práticos e funcionais e que dialoguem com o dia a dia deles. Nesse contexto, consideramos que o diálogo de apresentação pode ser um conteúdo funcional para eles, sendo uma das situações que primeiro aprendemos de maneira natural na língua materna e essencial para a inserção na sociedade (BIALYSTOK, 2001;

BUCKLEY, 2002). Aliado a isso, tal situação que engloba vocabulário e expressões de saudação podem ser indispensáveis, caso o aluno encontre um nativo de língua inglesa em algum momento de sua vida ou se for viajar algum dia para algum lugar onde precise da língua.

Em se tratando dos afetos favoráveis à aprendizagem, o entusiasmo e a motivação foram identificados na aula 1 e 3, com Pedro Henrique e Raquel, respectivamente, em que ambos ensaiaram várias vezes o diálogo de apresentação com a professora. Tanto Pedro quanto Raquel conseguiram produzi-lo totalmente. No entanto, o primeiro apresentou maior dificuldade, necessitando apoiar-se nos *flashcards* que continham as expressões verbais associadas às imagens, além de um gesto icônico feito pela professora, na altura da boca, a fim de ajudá-lo a responder a pergunta *how are you?* Já a segunda, apoiou-se nos *flashcards* somente no momento de recepção do conteúdo, no entanto, no momento da produção, fez sem necessitar de se ancorar naqueles ou sem necessitar do auxílio da professora, ratificando a asserção de Ruiz (2004) de que cada indivíduo com SD responde de maneira singular ao processo de ensino-aprendizagem, além de apresentar habilidades cognitivas distintas. No que se refere a Pedro Henrique, a familiaridade dele com a professora, resultante da realização de aulas prévias externas à pesquisa, pode ter baixado o nível do filtro afetivo do aluno, ou seja, os níveis de ansiedade e tensão, deixando-o mais confortável com ela e aumentando a motivação dele para aprender a LI (KRASHEN, 1995). A Figura 14 a seguir revela os sinais fisiológicos manifestados em Raquel, conforme estão descritos na seção 4.3.1.1<sup>85</sup> e da professora que convergiram com as características representadas pela seção 4.3.1.1<sup>86</sup>.

**Figura 14** (Aula 3) - Entusiasmo de Raquel e da professora.



Fonte: Autoria própria.

Ainda na primeira fase da coleta de dados, na aula 7, a professora utilizou os

<sup>85</sup> a; d; e; f, p. 156.

<sup>86</sup> c; d; e; f. p. 156.

*flaschards* com Marcus, o qual deveria ordená-los, a fim de formar o diálogo de apresentação. Portanto, o aluno assim o fez, com exceção daquele contendo a expressão *I'm fine and you?* Diante disso, recebeu o elogio da professora que ficou entusiasmada diante do bom desempenho dele, impactando positivamente a autoestima do aluno, conforme revelam os sinais fisiológicos presentes na seção 4.3.1.3<sup>87</sup>, deixando-o entusiasmado e motivado, concretizado nas expressões faciais e um gesto emblemático de cumprimentar, representados pela seção 4.3.1.1<sup>88</sup>, conforme mostra a Figura 15:

**Figura 15** (Aula 7) - Expressões de entusiasmo e motivação da professora e de Marcus.



.Fonte: Autoria própria.

Na aula 2, Sabrina também conseguiu colocar a maioria dos *flashcards* em ordem, com exceção daqueles contendo as expressões indicadas no excerto a seguir:

Excerto nº 38. Aula 2 (1ª fase). Professora: “\_ *Very good* Sabrina...só não conseguiu colocar em ordem *how are you?* e *I'm fine too*”.

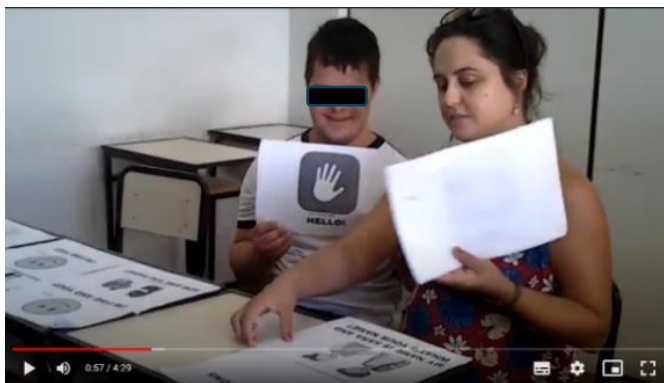
O *feedback* positivo da professora desencadeou entusiasmo e motivação na aluna que reverberaram, na professora, materializados, em ambas, nas expressões faciais descritas na seção 4.3.1.1<sup>89</sup>. O mesmo afeto emergiu, ainda, na primeira fase, na aula 6, com Pietro, o qual também manifestou entusiasmo e boa autoestima diante do elogio da professora que ficou entusiasmada pelo fato de o aluno ter conseguido colocar os *flaschards* em ordem, com exceção daquele contendo a expressão *I'm fine and you?*

<sup>87</sup> s, u p. 158.

<sup>88</sup> a; d; e p. 156.

<sup>89</sup> a; d; p.156.

**Figura 16** (Aula 6)- Expressões de entusiasmo e motivação da professora e de Pietro.



Fonte: Autoria própria.

Em suma, pôde-se depreender que os afetos favoráveis à aprendizagem da LI predominantes nas situações de ensino-aprendizagem do diálogo de apresentação foram o entusiasmo e a motivação, cujas expressões faciais foram representadas pelo sorriso no rosto, tensionamento das pálpebras dos olhos e estreitamento deles, além do dorso voltado para o interlocutor, demonstrando atenção e interesse pela fala deste, conforme descrições fisiológicas presentes na seção 4.3.1. Entretanto, as expressões faciais variaram em níveis de intensidade, por exemplo, as expressões faciais da professora, durante a aula com Raquel e com Pedro Henrique, foram mais marcantes, conforme mostram as descrições presentes na seção 4.3.1.1<sup>90</sup>. Enquanto as expressões faciais da professora nas aulas com Marcus, Pietro e Sabrina foram mais contidas, conforme revelam as expressões presentes também na seção 4.3.1.1<sup>91</sup>. Os *feedback* positivos provenientes da professora também ratificaram o entusiasmo e a motivação nos alunos em todas as aulas (EKMAN; FRIESEN, 2003; COLOMBO; LEITE, 2003). Tal variação no comportamento não-verbal pode estar associada às condições externas que interferiram no ato, como o fato de a aula com Raquel ter sido realizada na casa da irmã dela, além da gravação da aula ter sido feita pela própria professora, o que pode ter deixado ambas mais à vontade, contribuindo para que se expressassem mais, enquanto as aulas com Pietro e com Marcus foram realizadas na APAE de Piumhi. Também as gravações do diálogo de apresentação foram feitas por uma funcionária da APAE, o que pode ter contribuído para que o comportamento não-verbal da professora tenha sido mais comedido, ou seja, ela pode ter ficado mais apreensiva.

Pôde-se verificar, ainda, que os *flashcards* contendo imagens associadas à linguagem

<sup>90</sup> b; c; e, p. 156.

<sup>91</sup> a; d; e, p. 156.

verbal, podem ter contribuído para facilitar a compreensão e a retenção das expressões relativas ao diálogo de apresentação na memória de longo prazo deles, uma vez que os alunos com SD geralmente apresentam dificuldade para abstrair expressões abstratas, sem o apoio de algum objeto concreto (RUIZ, 2012), evidenciado pela dificuldade de Pedro Henrique. Associado a isso, a realização dos gestos emblemático e icônico pela professora contribuíram para ancorar os significados de *nice to meet you* e *how are you?*, além de materializar o afeto de bem estar, referente à segunda expressão, contribuindo para a emergência do entusiasmo e da motivação tanto neles quanto nela.

A seguir, passaremos para a descrição dos afetos favoráveis nas situações que envolvem as atividades com números.

#### **4.3.2.4 Atividades com números**

Concordamos com Ruiz (2012) de que a aprendizagem para alunos com SD deve basear-se em conteúdos funcionais e significativos para eles. Nesse contexto, optamos por trabalhar os números com os alunos, uma vez que julgamos ser também um conteúdo funcional e importante para eles no dia a dia, com base nas respostas dos próprios alunos nos questionários, os quais alegaram que utilizavam o *whatsapp* no dia a dia. Além disso, para saberem falar a idade deles em inglês, conteúdo este correlato ao diálogo de apresentação que eles já haviam aprendido.

Nesse contexto, na aula 10, com Marcus, referente à segunda fase (remota) da coleta de dados, o tema central era o número do *whatsapp*. Depois de a professora ter apresentado os *slides* contendo a forma numérica e gráfica dos números de zero a nove e de ter reproduzido oralmente duas vezes com o aluno, além de ter dado o exemplo do *whatsapp* dela, ela indagou-o qual era o número do celular em inglês, o qual ainda não soube responder. Então, ela demonstrou empatia para com o aluno, dizendo-lhe:

Excerto nº 39. Linha 1. Aula 10 (2ª fase). Professora: \_Não sabe? Mas vamos lá...eu te ajudo...mas você acha importante saber falar o seu número de *whatsapp in English* Marcus?

Excerto nº 39. Linha 2. Aula 10 (2ª fase). Marcus: \_Não.

A resposta do aluno fez emergir tanto na professora quanto nele expressões faciais de frustração, conforme descrito na seção 4.4.1.1<sup>92</sup>, diante da impotência do aluno em falar o número do *whatsapp* dele. No plano verbal, as palavras de encorajamento da professora

---

<sup>92</sup> a; c; e, p. 206.

materializaram a empatia dela para com o aluno (COELHO, 2018).

Passando para a aula 13, também na segunda fase da coleta de dados, Marcus manifestou entusiasmo e motivação por ter conseguido identificar as duas expressões *Hello* e *Goodbye*, durante a reprodução da canção dos *Beatles*, *Hello Goodbye*. Logo em seguida, a professora manifestou os mesmos afetos diante do bom desempenho do aluno no diálogo de apresentação que realizou com ela, em que ele conseguiu utilizar as mesmas expressões de maneira correta, ratificado pelo *feedback* positivo da professora. Em seguida, esta introduziu o tema principal da aula que compreendia os números, em que ela utilizou as canetas para ilustrar de um a dez, repetindo-os em voz alta com o aluno, no intuito de que ele os produzisse sozinho, conforme mostra o excerto 40:

Excerto nº 40. Aula 13 (2ª fase). Professora: \_Marcus, ótimo! Então olha só agora. *Now I'm going to show you<sup>93</sup> these pens. Do you remember the pens here?*

Ele, então, conseguiu se lembrar e dizer os números *seven*, *eight* e *nine*, o que contribuiu para suscitar o entusiasmo e a motivação em ambos, o qual recebeu o *feedback* positivo da professora: *\_Very good Marcus!* Inferimos que tal fato pode ter contribuído para fortalecer a autoestima do aluno, devido aos sinais fisiológicos na face e na postura dele, representados pela seção 4.3.1.3<sup>94</sup>. A autoestima do aluno fez suscitar motivação na professora, cujos sinais fisiológicos convergiram com as características apresentadas na seção 4.3.1.1<sup>95</sup>. O seu discurso marcado por expressão de elogio despertou o mesmo afeto na professora, conforme descrições presentes na seção 4.3.1.1.

Ainda na mesma aula, tanto a professora quanto o aluno ficaram empolgados ao se verem através da tela do computador. Ademais, Marcus demonstrou entusiasmo e motivação, referindo-se ao trabalho dele em tom eufórico, conforme revela o excerto 41:

Excerto nº 41. Linha 1. Aula 13 (2ª fase). Professora: \_Teve o feriado...semana do saco cheio e o que você fez Marcus?

Excerto nº 41. Linha 2. Aula 13 (2ª fase). Marcus: \_Fiquei em casa...trabalhei.

Excerto nº 41. Linha 3. Aula 13 (2ª fase). Professora: \_Oh *dear*...como é que está o seu trabalho?

Excerto nº 41. Linha 4. Aula 13 (2ª fase). Marcus: \_Tá tudo bem! Eu trabalhei muito!

Em seguida, a professora abordou um novo tópico, correlato ao número do *whatsapp*, a

<sup>93</sup> Tradução nossa: Agora...eu vou te mostrar estas canetas. Você se lembra dessas canetas aqui?

<sup>94</sup> r; t, p. 158.

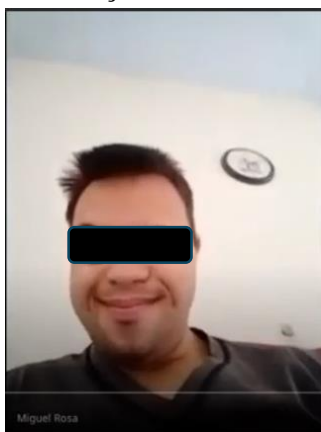
<sup>95</sup> a; d; e, p. 156.

fim de ensinar o aluno a adicionar alguém no aplicativo.

Excerto nº 42. Aula 13 (2ª fase). Professora: \_Então vamos fazer o seguinte...hoje eu preparei uma aula que tem relação com o *whatsapp number*<sup>96</sup>...vamos ver *os numbers* e no final dela...eu mostro pra você de novo, como você vai fazer para me adicionar ok?

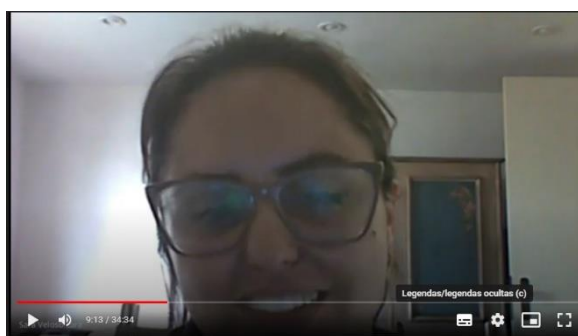
Marcus ficou entusiasmado, provavelmente, por ter conseguido falar os números “\_zero...one...two...”, exibidos através de *slides* já na primeira vez que os viu, sem necessitar da ajuda da professora. O fato de o aluno ter conseguido falar os números na primeira instância pode estar fundamentado no pressuposto de que *slides* constituídos de linguagem sincrética (verbal e imagética) podem ter contribuído para a retenção mais eficaz de vocabulário na memória de longo prazo do indivíduo (CANDIDO; CARNEIRO, 2018). Por essa razão, recebeu o *feedback* positivo da professora, que ficou entusiasmada e motivada ao constatar que ele estava conseguindo produzir alguns números de maneira autônoma, conforme a materialização dos afetos nas Figuras 17 e 18.

**Figura 17** (Aula 13) - Expressão de entusiasmo e de motivação de Marcus.



Fonte: autoria própria

**Figura 18** (Aula 13) - Expressão de entusiasmo e de motivação da professora.



Fonte: Autoria própria.

O *feedback* positivo contendo palavras de elogio a Marcus parece ter impactado positivamente a autoestima do aluno, o qual esboçou um sorriso no rosto, além de apresentar postura e cabeça eretas que se assemelham às características presentes na seção 4.3.1.3<sup>97</sup>. As

<sup>96</sup> Tradução nossa: número do *whatsapp*.

<sup>97</sup> s; t, p. 158.



expressões faciais e postura da professora, bem como as palavras de elogio e incentivo que permearam a sua fala estão descritos na seção 4.3.1.1<sup>98</sup>. O excerto 43 seguinte ilustra o momento em que a professora fez o elogio a Marcus.

Excerto nº 43. Aula 13 (2ª fase). Professora: *\_Very good<sup>99</sup>! Congratulations<sup>100</sup> Marcus...você acertou alguns números...vamos lá de novo Marcus...let's repeat again<sup>101</sup>!*

Na aula 20, ainda com Marcus, a professora retomou novamente o mesmo assunto da aula anterior, e questionou-o sobre o motivo de estarem revendo o conteúdo dos números por meio de *slides*. Esperava-se como resposta que ele se lembrasse que os números são importantes para saber falar o *whatsapp*, porém, ele não soube responder, o que o deixou frustrado. Notando o estado emocional do aluno, ela explicou-lhe, com paciência, demonstrando empatia:

Excerto nº 44. Aula 20 (2ª fase). Professora: *\_A gente aprende a falar os números para falar o número do whatsapp, lembra?*

Em seguida, a professora perguntou a Marcus se ele sabia falar o número do *whatsapp* dele, porém, o aluno respondeu em tom de voz frustrado que não sabia, conforme revela o excerto 45:

Excerto nº 45. Linha 1. Aula 20 (2ª fase). Professora: *\_ Você lembra o seu whatsapp number?*

Excerto nº 45. Linha 2. Aula 20 (2ª fase). Marcus: *\_Não...eu não sei...*

Diante da afirmação do aluno, a professora pediu a ele que chamasse a sua mãe, para que ela o auxiliasse em uma atividade, escrevendo o número do *whatsapp* dele em um pedaço de papel. Dulce foi empática à professora fazendo o que lhe havia sido solicitado. Isso corrobora o postulado de Voivodic (2008) de que a família é o apoio em todos os outros aprendizados adquiridos durante a vida do aprendiz, incluindo o processo de aprendizagem de uma LE. Todavia, mesmo com a ajuda, o aluno não conseguiu falar o número do *whatsapp* dele.

Em seguida, a professora iniciou o compartilhamento de *slides* contendo a representação gráfica dos números associada à forma numérica. Em sequência, solicitou que o aluno falasse o primeiro deles. Primeiramente, ele hesitou em responder mas, segundos depois, respondeu

<sup>98</sup> a; d; e; j, p. 156.

<sup>99</sup> Tradução nossa: Muito bem!

<sup>100</sup> Tradução nossa: Parabéns!

<sup>101</sup> Tradução nossa: Marcus...vamos repetir novamente!

*zero*, seguido de *one* e *two*, recebendo o *feedback* positivo da professora, em tom eufórico, o que contribui para fortalecer a autoestima do aluno.

Excerto nº 45. Linha 3. Aula 20 (2ª fase). Professora: *\_Yes...very good! Vamos repeti-los novamente*

Em seguida, Marcus asseverou que gostaria de tomar um banho, porque estava atrasado para o trabalho. Sendo assim, a professora pediu a ele que repetisse mais uma vez os números e que depois terminaria a aula.

As expressões faciais bem como a postura referentes ao entusiasmo, motivação e autoestima do aluno convergem com os sinais fisiológicos descritos nas seções 4.3.1.1<sup>102</sup> e 4.3.1.3<sup>103</sup> respectivamente. Já a empatia, expressa pela professora e pela mãe, foi representada pelos sinais fisiológicos presentes na seção 4.3.1.2<sup>104</sup>. No que se refere à fala da professora, entusiasmada e motivada, que cotinha palavras de elogio e de incentivo materializados no *feedback* positivo dela aos alunos, proferidos em tom de voz eufórico, convergem com as características do discurso verbal apresentadas na seção 4.3.1.1<sup>105</sup> e também às palavras de incentivo que representaram a empatia convergem com as características do discurso verbal presentes na seção 4.3.1.2<sup>106</sup>.

Semelhantemente, na aula 19, com Pietro, o principal tema abordado foi o *whatsapp*, correlato ao conteúdo dos números. No início da exibição dos *slides*, contendo a explicação acerca das funcionalidades da rede social, Pietro parecia entusiasmado e motivado. Não obstante, o aluno foi perdendo a motivação, à medida que a professora ia avançando na apresentação sobre as funcionalidades do *whatsapp*, uma vez que pareceu um pouco complexo para ele.

Diante disso, a professora que pareceu ficar um pouco frustrada, solicitou, em um dado momento, que Pietro falasse o número do *whatsapp* dele em inglês. Todavia, consoante Marcus, ele também não soube responder, ficando frustrado. Percebendo o estado emocional do aluno, a professora transformou seu estado frustrado em empático, cujos sinais fisiológicos estão descritos na seção 4.3.1.2<sup>107</sup>, acolhendo-o e dizendo-lhe que não havia problema em não saber responder, pois ela iria retomar o conteúdo dos números mais vezes na aula subsequente

---

<sup>102</sup> a; d; e., p. 156.

<sup>103</sup> t e v, p. 158.

<sup>104</sup> k; l; m, g. p. 157.

<sup>105</sup> j p. 156.

<sup>106</sup> r, p. 158.

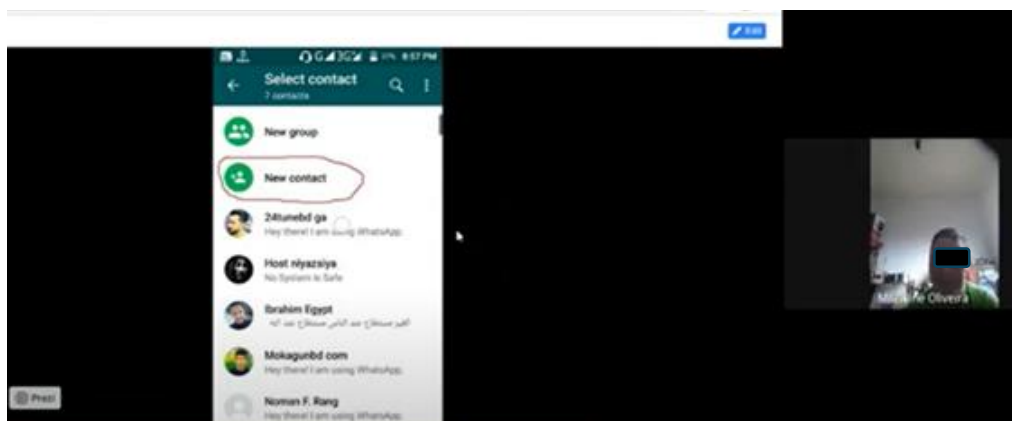
<sup>107</sup> l; o; p. 157.

(COELHO, 2018):

Excerto nº 46. Aula 19 (2ª fase). Professora: \_Não tem problema...nós vamos treinar mais na próxima aula ok...Pietro?

Destarte, antes de terminar a aula, a professora retomou o conteúdo dos números, representando-os por meio de gestos ilustrativos com os dedos, repetindo oralmente com o aluno, aqueles de zero a nove, em inglês, algumas vezes, até que o aluno conseguiu produzir alguns deles, sem necessitar da ajuda da professora. Isso contribuiu para que Pietro recuperasse o entusiasmo e a motivação, o que parece ter fortalecido também sua autoestima, conforme revelam a Figura 19.

**Figura 19** (Aula 19) - Expressão facial de entusiasmo de Pietro.



Fonte: Autoria própria.

Conforme pôde-se constatar, ambos alunos não conseguiram falar o número do *whatsapp* deles, quando lhes foi solicitado, talvez, pelo fato de que indivíduos com SD geralmente apresentam acometimento da memória e dificuldade em processar o pensamento abstrato (FLÓREZ; TRONCOSO, 1997). No entanto, quando exibimos *slides* contendo a representação numérica associada à gráfica dos números, ambos conseguiram se ancorar nessas imagens concretas, resgatando de sua memória de longo prazo alguns números. Tais evidências ratificam a asserção de Ruiz (2012) de que a exploração visual de imagens, desenhos, gráficos associados à sua forma escrita pode contribuir para o armazenamento de conteúdos na memória de longo prazo de pessoas com SD, facilitando que estas se lembrem deles (RUIZ, 2012).

Já na aula 24, referente à terceira fase da coleta de dados, Marcus, no início, apareceu bocejando, parecendo estar cansado e entediado, dizendo em inglês que estava *sleepy*. A professora, ao perceber que o aluno trazia à baila o termo de sua memória de longo prazo,

elogiou-o, entusiasmadamente, parecendo ter desencadeado o mesmo afeto nele, além de ter fortalecido a autoestima do aluno. Diante de tal façanha, pudemos constatar que o vocabulário das emoções apresentado ao aluno se fez significativo para ele, uma vez que utilizou um dos termos para se referir ao estado emocional real do dia a dia dele, ratificando a noção de aprendizagem significativa desenvolvida por Ruiz (2012). Em seguida, a professora retomou o conteúdo dos números, fazendo gestos ilustrativos com os dedos, representando-os de *zero a nove*, a fim de que Marcus os produzisse oralmente, logo em seguida. Então, o aluno conseguiu produzir o número zero. Na sequência, ela atribuiu dois exercícios em uma folha impressa, o que deixou o aluno motivado e entusiasmado diante da novidade de fazer um exercício na modalidade escrita, expresso pela postura e olhar totalmente voltados para ela e para a folha impressa, conforme descrições presentes na seção 4.3.1.1. No primeiro exercício, o aluno conseguiu combinar a representação gráfica à numérica dos números três, quatro e o oito, de maneira autônoma, o que lhe rendeu um *feedback* positivo da professora em tom eufórico:

Excerto nº 47. Aula 24 (3ª fase). Professora: *Então, Marcus...vamos ver...você acertou o three o four e o eight..very good...valeu!*

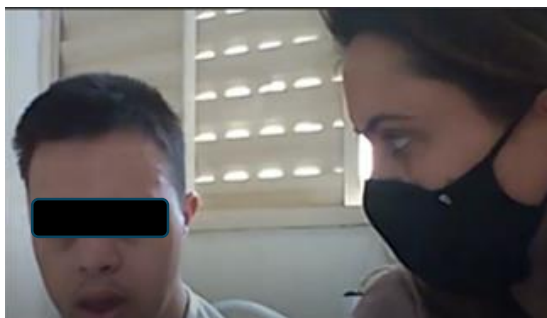
Passando para o segundo exercício que consistia em escrever a forma gráfica dos números com base na quantidade de objetos, Marcus não conseguiu escrever nenhum, inclinando a cabeça para frente e lançando o olhar para baixo, aliado à expressão facial neutra e boca semiaberta, demonstrando insegurança e frustração por não saber fazer. Diante disso, a professora demonstrou empatia, cuja descrição das expressões fisiológicas estão presentes na seção 4.3.1.2<sup>108</sup>; além disso, a professora tentou motivá-lo novamente, como revela o excerto 48, a seguir, materializado na Figura 20:

Excerto nº 48. Aula 24 (3ª fase). Professora: *Então... a teacher vai mostrar pra você...agora...eu vou compartilhar a tela aqui...e vou deixar você ver a forma numérica e então você vai tentar né? Porque é importante você tentar...certo?*

---

<sup>108</sup> k; o; p. 157.

**Figura 20** (Aula 24) - Olhar de insegurança de Marcus e de empatia da professora.



Na sequência, ela convidou Marcus para jogar um jogo *online* chamado *Ice Cream Attack*, em que ele deveria posicionar o sorvete debaixo do sol, que continha o número indicado pelo narrador do jogo. Sendo assim, o aluno deveria clicar sobre ele, a fim de atingir o sol e então congelá-lo. Em contrapartida, se o aluno demorasse para acertá-lo, era o sol que derreteria o sorvete e, então, o aluno não angariaria pontos. Marcus, imediatamente, demonstrou interesse e motivação. Sendo assim, ele conseguiu acertar alguns alvos, representados pelos números, por meio dos sóis, fato que incitou entusiasmo e motivação nele e também na professora, cujas expressões faciais e postura estão representadas na seção 4.3.1.1<sup>109</sup>. Inferimos, pois, que a felicidade aliviante de ter concluído todas as atividades, sobretudo, o jogo *online*, com sucesso, pode ter contribuído para fortalecer a autoestima do aluno materializada na Figura 21.

**Figura 21** (Aula 24) - Expressão de entusiasmo e de autoestima de Marcus.



Fonte: Autoria própria.

As expressões faciais do aluno, bem como a sua postura, referentes à autoestima expressa por ele diante da professora estão descritas na seção 4.3.1.3<sup>110</sup>.

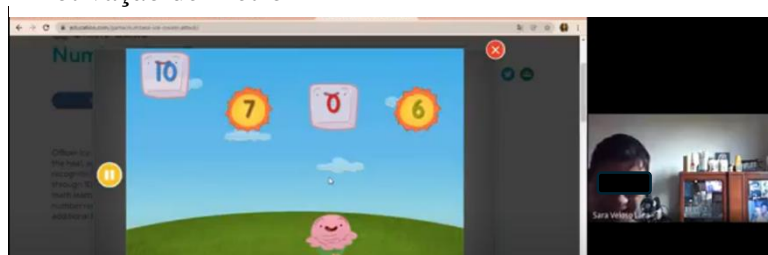
<sup>109</sup> a; d; e; f; p. 156.

<sup>110</sup> s; u; p. 158.

Na aula 23, com Pietro, referente à terceira fase da coleta de dados, a professora adotou os mesmos procedimentos utilizados na aula 24 com Marcus. Primeiramente, ela iniciou compartilhando com Pietro *slides* contendo os números de zero a nove. Em seguida, ela propôs um jogo de mímica, na qual o aluno conseguiu identificar, sem a ajuda dela, os números *zero, one, three e four*, desencadeando, em ambos, entusiasmo e motivação. Na sequência, a professora propôs o mesmo jogo *online* que realizou com Marcus. Nesse contexto, durante todo o jogo, Pietro manteve-se atento, sustentado pela postura e olhar descritos na seção 4.3.1.1<sup>111</sup>, acertando os números zero e três, ratificando o entusiasmo e a motivação tanto no aluno quanto na professora. Isso culminou no *feedback* positivo dela para ele, em tom eufórico que parece ter impactado positivamente a autoestima do aluno:

Excerto nº 49. Aula 23 (3ª fase). Professora: \_ Pietro, você conseguiu reconhecer e acertar o *number zero* e o *three*...Aêeeeeee!!

**Figura 22** (Aula 23) - Expressão facial de entusiasmo e motivação de Pietro



Fonte: Autoria própria.

As expressões faciais, bem como a postura da professora referentes ao entusiasmo convergem com as descrições presentes na seção 4.3.1.1<sup>112</sup>. No que tange às expressões e postura de Pietro referentes à autoestima estão representadas pelas descrições presentes na seção 4.3.1.3<sup>113</sup>.

Observamos que o entusiasmo e a motivação desencadeados tanto em Pietro quanto em Marcus, no momento do jogo *Ice Cream Attack*, nas aulas 23 e 24, reiteram a assunção de Tavares, Cavalcanti e Sá (2021, p. 1709) de que “a utilização do lúdico, jogos, ou música, torna-se uma ferramenta eficiente” para a aprendizagem da LI, tornando-a uma experiência prazerosa para o aluno, suscitando maior interesse dele pela língua. Os alunos ficaram engajados e jogaram entusiasmados o jogo do início ao fim, o que parece tê-los motivado a aprender o

<sup>111</sup> e; f, p. 156.

<sup>112</sup> a; d; e, p.156.

<sup>113</sup> s, u, p. 158.

vocabulário dos números.

Na aula 25, ainda referente à terceira fase da coleta de dados, a professora repetiu os mesmos exercícios em folhas impressas, os mesmos realizados na aula 24 com Marcus. No primeiro exercício, Pietro conseguiu associar a forma numérica à gráfica dos números um, três e nove, sem necessitar da ajuda da professora, recebendo o elogio dela, provocando nele gargalhadas de entusiasmo e motivação. Isso pode ter contribuído para fortalecer a autoestima do aluno, conforme expressões faciais e postura descritas na seção 4.3.1.3<sup>114</sup>.

No que se refere ao exercício de escrita da forma numérica dos números associada à quantidade de objetos, Pietro não conseguiu escrever a forma gráfica de nenhum número, mesmo com a atenção totalmente voltada para o exercício. Entretanto, o aluno parece ter ficado entusiasmado e com a autoestima fortalecida por ter recebido um *feedback* encorajador da professora que demonstrou empatia pelo aluno, expresso por meio de palavras de incentivo, conforme visto na seção 4.3.1.2<sup>115</sup>, conforme evidencia o excerto 50:

Excerto nº 50. Aula 25 (3ª fase). Professora: \_Pietro...você não acertou, mas pelo menos você tentou e eu gostei pelo fato de que você raciocinou e disse assim....deixa eu ver como representar o número no exercício de *match*<sup>116</sup> que nós fizemos...so, very good!

Tal atitude da professora está alinhada à ideia de que necessita-se valorizar o esforço e o potencial individual de cada aluno com SD, uma vez que o principal no processo de aprendizagem deles não são os resultados, todavia, o esforço empreendido por eles (GHIRELLO-PIRES, 2011). Em seguida, a professora relacionou o conteúdo dos números com o *whatsapp*, passando o dela em um pedaço de papel e solicitou que o aluno repetisse o número em inglês. Todavia, ele não soube e, por fim, ela escreveu em um pedaço de papel o *whatsapp* dela para ele falar. Em seguida, Pietro deveria gravar um vídeo, respondendo à pergunta: *What's your whatsapp number?*<sup>117</sup>. A aula terminou em um clima de alegria, fato que pôde ser inferido a partir das expressões faciais de ambos representadas pela seção 4.3.1.1<sup>118</sup> representadas pelas figuras 23 e 24:

---

<sup>114</sup> s, u, p. 158.

<sup>115</sup> q; p. 158.

<sup>116</sup> Tradução nossa: combinar, associar.

<sup>117</sup> Tradução nossa: "Qual o seu número de *whatsapp*?"

<sup>118</sup> a; d; e; p. 156.

**Figura 23** (Aula 25) - Expressão de entusiasmo de Pietro referente ao exercício da folha impressa.



Fonte: Autoria própria.

**Figura 24** (Aula 25) - Expressão de entusiasmo de Pietro referente ao exercício da folha impressa.



Fonte: Autoria própria.

Com relação ao segundo exercício da folha impressa que compreendia a escrita dos números, tanto Marcus quanto Pietro não conseguiram desempenhá-lo satisfatoriamente. Todavia, ambos apresentaram atitudes distintas com relação ao seu próprio desempenho. Enquanto Marcus ficou constrangido diante da professora por não ter conseguido acertar nada, Pietro ficou entusiasmado e motivado com o *feedback* motivador e encorajador da professora que valorizou as potencialidades de seus alunos.

Em síntese, das situações que envolveram as atividades com os números, pudemos depreender predominantemente o entusiasmo e a motivação, tanto nos alunos quanto na professora que estiveram relacionados ao bom desempenho daqueles nas atividades, que envolveram a produção dos números de zero a nove, apoiado nos *slides*, em que cada um conseguiu produzir em média três números, em situações de aulas distintas. Ademais, inferimos que tal fato possa ter contribuído para o aumento da autoestima, ou seja, para uma boa autoavaliação dos alunos com relação ao desempenho deles nas atividades em várias situações, tais como no jogo da mímica, no jogo *Ice Cream Attack* e também no exercício 1 da folha impressa, a partir dos dois afetos supracitados observados e também dos *feedback* motivadores e encorajadores da professora. O recurso que se destacou pelo potencial de engajamento dos alunos foi o jogo *online Ice Cream Attack*, uma vez que possibilitou a aprendizagem dos números de forma lúdica e divertida (CANDIDO; CARNEIRO, 2018), gerando bons resultados concernentes à apropriação do vocabulário pelos alunos participantes.

Em suma, pudemos verificar que os mesmos afetos que emergiram nos alunos reverberaram na professora, nas diferentes situações de aprendizagem, variando apenas em grau de intensidade. Sendo assim, nas situações supracitadas, quando os alunos sentiram-se entusiasmados e motivados, a professora manifestou os mesmos comportamentos afetivos, corroborando a noção de que a relação afetiva da professora e dos alunos é uma “via de mão dupla” (PANIZZI, 2004, p. 15).

A seguir, serão analisados os afetos favoráveis durante as atividades que envolveram os



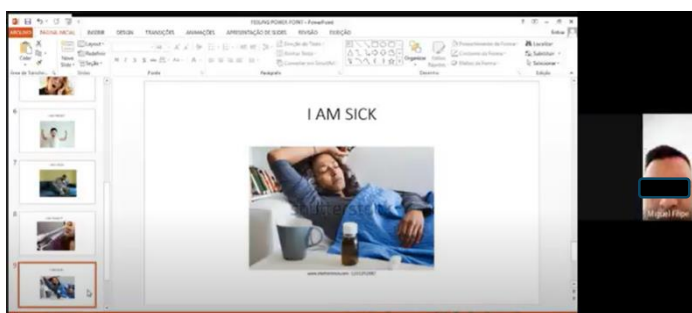
sentimentos (*feelings*).

#### 4.3.2.5 Aulas sobre emoções

Semelhantemente à escolha dos números, optamos por trabalhar o tema sentimentos (*feelings*), com base no mesmo motivo já mencionado nas seções anteriores a esta, ou seja, por acreditarmos ser um conteúdo significativo e funcional para os alunos com SD. Ademais, segundo Ruiz (2004), a maioria das pessoas com SD tem dificuldade em expressar os seus sentimentos. Portanto, julgamos que se trata de um conteúdo importante de ser trabalhado com os alunos, principalmente, porque pode contribuir para a conscientização dos próprios sentimentos em relação às diversas situações da vida cotidiana.

Nesse contexto, na aula 15, Marcus iniciou a aula entusiasmado, pois conseguiu realizar o diálogo de apresentação com a professora. Em seguida, ela apresentou o vocabulário de emoções por meio de *slides* contendo as palavras associadas a imagens. Em um primeiro momento, ela repetiu com Marcus as expressões oralmente três vezes. Em seguida, mostrou as imagens para ele novamente, esperando que o aluno as produzisse sozinho. Todavia, ele não se lembrou de nenhuma, o que o deixou frustrado. Sendo assim, ela repetiu mais uma vez com o aluno, mimetizando as expressões faciais das pessoas que apareciam nos *slides*. Então, ele conseguiu produzir a palavra *sick*, recebendo o *feedback* positivo da professora que ficou entusiasmada e motivada por ele ter acertado pelo menos uma palavra, suscitando os mesmos afetos nele, além de ter contribuído para fortalecer a autoestima do aluno, conforme as características fisiológicas presentes na seção 4.3.1.1<sup>119</sup>, materializadas na figura 25:

**Figura 25** (Aula 15)- Entusiasmo e motivação de Marcus.



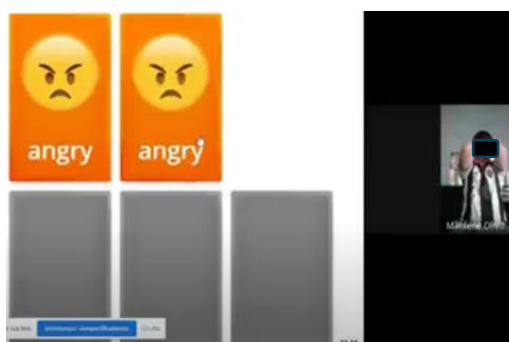
Fonte: Autoria própria.

<sup>119</sup> a; d; e, p. 156.

A valorização do esforço empreendido pelo aluno na atividade, em detrimento do número de acertos está alinhado com os pressupostos de Ghirello-Pires (2011), discutidos anteriormente.

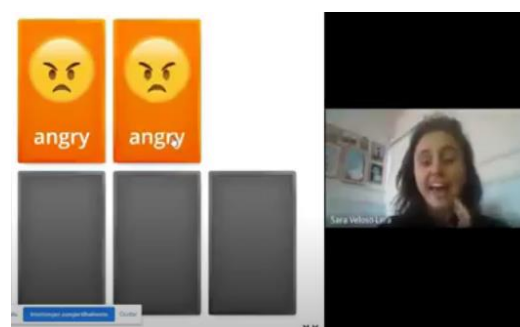
Na aula 16, com Pietro, também referente à segunda fase da coleta de dados, a professora introduziu o mesmo conteúdo que havia apresentado a Marcus sobre as emoções por meio de *slides*. Ela adotou os mesmos procedimentos, repetindo três vezes as expressões com ele e, na quarta vez, solicitou que ele as produzisse sozinho. Consoante Marcus, Pietro lembrou-se da palavra *sick*, tendo recebido um *feedback* positivo da professora, que valorizou o esforço do aluno em detrimento do resultado. Em seguida, a professora propôs um jogo da memória *online* contendo vocabulário das emoções. No final deste, o aluno manifestou uma felicidade exacerbada, pelo fato de ele ter conseguido acertar dois pares de carta, representadas pelos vocábulos *angry* e *thirsty*, soltando um grito de alegria e manifestando expressões faciais de felicidade extrema, conforme descrição fisiológica presente na seção 4.3.1.1<sup>120</sup> associadas aos gestos cinestésicos intensos com os braços para cima e para baixo, conforme descrição dos gestos na seção 4.3.1.1, representando o afeto do entusiasmo e da motivação (DAEL, MORTILLARO, SCHERER, 2012), conforme revela a Figura 26. Os mesmos afetos manifestaram na professora, na mesma intensidade, materializados na Figura 27.

**Figura 26** (Aula 16) - Felicidade exacerbada de Pietro.



Fonte: Autoria própria.

**Figura 27** (Aula 16) - Felicidade exacerbada da professora.



Fonte: Autoria própria.

Por fim, na aula 20, com Marcus, referente à segunda fase da coleta de dados, a professora reproduziu a canção *Happy* de Pharrell Williams, a fim de reforçar o vocabulário das emoções. O aluno que havia dito na entrevista à professora que gostaria de aprender a língua por meio de músicas, em uma entrevista realizada também na segunda fase, cantava-a

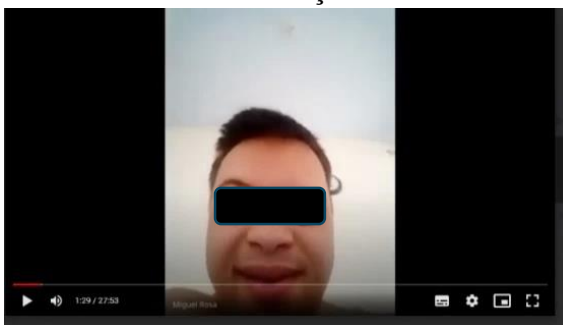
<sup>120</sup> b; c; e; f; p. 156.

entusiasmadamente e, em certo momento, reconheceu a expressão *happy*, o que o deixou ainda mais entusiasmado, sobretudo, devido ao *feedback* positivo da professora que contribuiu para fortalecer ainda mais a autoestima do aluno.

Excerto nº 51. Aula 20 (2ª fase). Professora: *Very good, Marcus...você lembrou da canção e reconheceu a expressão happy e agora...o que mais fizemos na aula passada?*”.

Os mesmos afetos também emergiram da professora, corroborando o postulado de Panizzi (2004, p. 15) de que a relação afetiva entre professor e aluno é uma “via de mão dupla”. No âmbito corporal, as expressões faciais e corporais manifestadas na professora e no aluno estão representadas pelas seções 4.3.1.1<sup>121</sup>. No que tange à autoestima do aluno, na seção 4.3.1.3<sup>122</sup>, materializada na Figura 28:

**Figura 28** (Aula 20) - Expressão de entusiasmo e de motivação de Marcus.



Fonte: Autoria própria.

Na aula 14, com Pietro, na segunda fase da coleta de dados, o aluno sentiu-se entusiasmado e motivado quando a professora disse que ela iria colocar no *Youtube* a canção *Hello Goodbye*, a qual já tinha sido trabalhada em aulas anteriores e da qual havia gostado. Tanto a professora quanto o aluno manifestaram os afetos supracitados quando ela pausou a canção em alguns momentos e questionou-o sobre as expressões que ele tinha acabado de ouvir. Pietro, então, respondeu corretamente *Hello* e *Goodbye*, em momentos distintos, recebendo o *feedback* positivo da professora em tom eufórico: *very good!*, que fitava-o com olhar de

<sup>121</sup> a; d; e, p. 156.

<sup>122</sup> r; t, p. 158.

ternura. Logo em seguida, a professora propôs o jogo da mímica e Pietro acertou as emoções *happy* e *sad*, deixando ambos entusiasmados e motivados, diante do bom desempenho do aluno, conforme mostra o excerto 52 e as Figuras 29 e 30:

Excerto nº 52. Linha 1. Aula 14 (2ª fase). Professora: \_Vou fazer as mímicas de *feelings* aqui e veja se você sabe?”

Excerto nº 52. Linha 2. Aula 14 (2ª fase). Pietro: \_*Happy*<sup>123</sup>.

Excerto nº 52. Linha 3. Aula 14 (2ª fase). Professora: \_*Very good*<sup>124</sup>...e agora? (os dois dedos polegares direcionados para baixo, olhar direcionado para baixo e tensionamento das sobrancelhas que apareceram levemente unidas).

Excerto nº 52. Linha 4. Aula 14 (2ª fase). Pietro: \_*Sad*.<sup>125</sup>

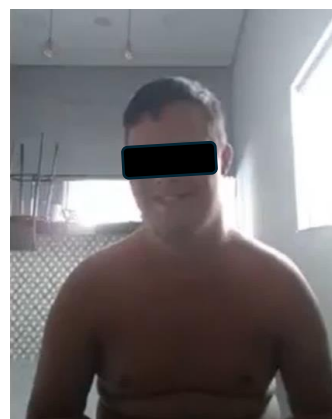
Excerto nº 52. Linha 5. Aula 14 (2ª fase). Professora: \_*Very good*<sup>126</sup> Pietro!

**Figura 29** (Aula 14) - Expressão de entusiasmo da professora, acompanhado de um gesto emblemático de “ok”.



Fonte: Autoria própria.

**Figura 30** (Aula 14)- Expressão de entusiasmo e motivação diante do *feedback* positivo da professora.



Fonte: Autoria própria

As expressões faciais e postura referentes ao entusiasmo e à motivação tanto na professora quanto no aluno e referente também à autoestima fortalecida neste apareceram na seção 4.3.1.1<sup>127</sup> e 4.3.1.3<sup>128</sup> respectivamente. No plano verbal, as palavras de incentivo e os elogios destinados a Pietro, representados pela seção 4.3.1.1<sup>129</sup>, associadas ao gesto

<sup>123</sup> Tradução nossa: Feliz.

<sup>124</sup> Tradução nossa: Muito bom!

<sup>125</sup> Tradução nossa: triste.

<sup>126</sup> Tradução nossa: Muito bom!

<sup>127</sup> c; b; e; p. 156.

<sup>128</sup> s; u, p. 158.

<sup>129</sup> j, p. 156.

emblemático “ok”, conforme descrito ainda na seção 4.3.1.1<sup>130</sup> corroboraram o entusiasmo e a motivação manifestados na professora.

Em síntese, os afetos que prevaleceram nas aulas sobre as emoções (*feelings*) foram o entusiasmo e a motivação que manifestaram-se tanto na professora quanto nos alunos, variando em intensidade, sobretudo, nos alunos, em consequência dos estímulos que eles receberam e de seu desempenho a partir dos recursos pedagógicos adotados pela professora nas aulas (EKMAN; FRIESEN, 1969). Concluimos que ambos afetos estiveram diretamente associados à utilização de músicas e de jogos *online* como a canção *happy* e o jogo da memória, os quais promoveram maior engajamento dos alunos, citados por estes nas entrevistas realizadas no início da segunda fase da coleta de dados, como sendo umas das formas mais atraentes para aprender o inglês. Isso endossa a esserção de Candido e Carneiro (2018) de que os recursos digitais são mais divertidos, lúdicos e podem contribuir para maior engajamento dos alunos e, consequentemente, para a aprendizagem efetiva deles.

Corroborando a premissa, as expressões faciais e corporais dos alunos foram mais intensas quando relacionadas aos jogos *online*. Para exemplificar, na aula 16, Pietro e a professora esboçaram sorrisos largos e intenso estreitamento dos olhos. Além disso, o aluno realizou movimentos bruscos de erguer os braços manifestando felicidade exacerbada, devido ao seu bom desempenho no jogo da memória *online*. Em contrapartida, a intensidade da expressão dos movimentos faciais, dos movimentos com o corpo e com a cabeça foi menos intensa, quando Marcus, na aula 15, acertou as emoções em um jogo tradicional de mímica realizado com as mãos. Da mesma maneira, o mesmo aluno também ficou mais entusiasmado quando conseguiu reconhecer o vocábulo *happy* na canção de *Pharrel Williams* reproduzida por meio do *Youtube*, manifestado através de um largo sorriso no rosto e estreitamento dos olhos.

Dando continuidade à análise dos afetos favoráveis, descreveremos sua natureza e a forma como eles emergiram durante as interações entre alunos e a professora, referentes aos recursos digitais e não digitais.

#### **4.3.2.6 *Uso de recursos digitais e não digitais***

Conforme discutido em seções anteriores, as práticas adotadas com os alunos com SD

---

<sup>130</sup> g; p. 157.

tanto no contexto presencial quanto no remoto exigiram de nós, professoras, planejamento, dedicação, paciência, consideração dos conteúdos abordados nas aulas, do espaço de realização destas, levando em consideração, sobretudo, as características intrínsecas à personalidade de cada aluno com SD. Concordamos com a arguição de Lima (2016) de que os recursos pedagógicos digitais podem tornar o aprendizado mais eficaz, devido à possibilidade de customização do conteúdo. Além disso, endossamos a sua argumentação de que ensinar pessoas com algum tipo de deficiência intelectual, como os alunos com SD, demanda de nós, professores, maior sensibilidade para compreender o quanto de tempo que o público alvo de aprendizes com tal condição precisa para executar uma tarefa e aprender um conteúdo; é necessário também que investiguemos o entorno social que permeia cada aluno, participando, na medida do possível, da formação da identidade deste, que é constituída de suas características psíquicas, físicas, afetivas e de suas experiências individuais (LIMA, 2016).

Ademais, percebemos que os aprendizes participantes da presente pesquisa, na maioria das vezes, necessitaram de mais exercícios e de mais repetições sobre um mesmo conteúdo, justamente devido à dificuldade de concentração e de retenção dos conteúdos, em conformidade com os postulados provenientes da literatura a respeito desse público alvo. Por isso, adotamos mais de um recurso pedagógico durante as aulas para trabalhar o mesmo conteúdo, no intuito de atender as necessidades cognitivas e afetivas singulares de cada aluno, tendo em vista a maior probabilidade à inconstância de humor dos alunos.

Nesse viés, acreditamos que a flexibilização dos conteúdos e das práticas é fundamental no processo de aprendizagem, sobretudo, quando se trata de uma LE, justamente devido ao déficit cognitivo que pessoas com SD geralmente apresentam.

Nesse contexto, os *flashcards*, recursos não digitais, utilizados na primeira fase da coleta de dados, especificamente nas aulas 1, 2, 3, 6 e 7 foram associados preponderantemente ao entusiasmo e à motivação, tanto nos alunos quanto na professora, uma vez que a associação de expressões verbais a imagens, segundo Ruiz (2012), pode ter facilitado a compreensão e a retenção dos conteúdos na memória dos alunos. Nas aulas 6 e 7, com Marcus e Pietro, respectivamente, tal recurso pode estar associado à autoestima fortalecida dos alunos, devido ao *feedback* positivo que receberam da professora ao utilizarem os *flashcards*.

As folhas impressas, tecnologia também não digital, utilizadas nas aulas 24 e 25, com Marcus e Pietro, respectivamente, foram eficazes para reforçar o conteúdo referente aos números que fizeram emergir nos alunos o entusiasmo e a motivação, devido ao fato de eles estarem treinando um conteúdo interessante e alinhado ao cotidiano deles na modalidade escrita que é pouco explorada com eles, porém, fundamental para que a aprendizagem aconteça de

maneira eficaz (LIMA, 2016).

Em relação aos recursos digitais, também concordamos com autores especialistas no assunto (CANDIDO; CARNEIRO, 2018; RUIZ, 2012; LIMA, 2016; ROJO, 20\_\_ ), que estes podem promover formas de aprender mais atraentes e significativas para todas as pessoas, sobretudo, para aquelas com alguma deficiência cognitiva como a SD, uma vez que tais recursos digitais fazem parte do cotidiano delas, sendo ferramentas poderosas de inclusão do público alvo de pessoas com DI na sociedade. Sua linguagem multimodal, fruto do sincretismo de diferentes linguagens, verbal escrita, imagética, sonora, pode contribuir para o desenvolvimento das funções cognitivas, principalmente, no que se refere à atenção, à capacidade de sintetização, à elaboração de informações e à memória auditiva de curto prazo, além de mobilizar os afetos dos alunos, o que pode contribuir para a aprendizagem de uma LE.

Nesse contexto, adotamos o *Google Meet* para a realização das aulas remotas, ferramenta digital que “forneceu acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9), representado pela pandemia da COVID-19. Tal ferramenta, apesar de ter possibilitado a continuação das aulas, gerou alguns desconfortos, sobretudo, no início delas, tanto para a professora e mais ainda para as famílias e para os alunos que, muitas vezes, sentiram-se perdidos e despreparados para manuseá-la. Segundo Teixeira e Nascimento (2021), os docentes, discentes e os pais de alunos comumente apresentam dificuldades em gerenciar as funcionalidades do *Google Meet*. Tais evidências foram ratificadas pelo presente estudo, tendo em vista que os alunos apresentaram dificuldade para entrar nas salas virtuais da plataforma sozinhos, necessitando da ajuda de suas mães, dialogando com o postulado de Voivodic (2008), o qual enfatiza a importância do acompanhamento da família em todas as áreas da vida dos indivíduos. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos no manuseio da plataforma, estes também apresentaram afetos favoráveis como o entusiasmo, a motivação e a autonomia associados ao uso dela, conforme revela o excerto abaixo extraído das reflexões da professora acerca do uso da ferramenta, provenientes de seu diário de bordo:

Excerto nº 53. (Diário de Bordo). Professora: \_Hoje, foi a primeira aula com Pietro, através do *Google Meet*. Fazendo uma reflexão, de certa forma, o saldo foi positivo. Utilizamos, pela primeira vez, o *Google Meet* e a mãe do aluno acessou a sala virtual do celular dela. Achei que ela não conseguiria entrar, porque não tinha conta de e-mail cadastrada no *Google*[...] mas com paciência, consegui ajudá-la e ela, em um ato de esforço louvável, criou uma conta no *gmail* às pressas e conseguiu então entrar na sala, através do *link* que eu enviei pra ela por meio do *whatsapp*.

Excerto nº 54. (Diário de Bordo). Professora: \_Hoje, foi a primeira aula remota com Marcus e tivemos que fazer pelo *whatsapp*, porque a mãe dele não conseguiu entrar na sala virtual que criei no *Google Meet*. Apesar de termos feito a aula...não foi bom...porque o *whatsapp* não tem um recurso bom de gravação da aula e também

possui uma tela muito pequena para compartilhar arquivos para trabalhar os conteúdos...estou um pouco preocupada...espero que ela consiga entrar na próxima aula.

Excerto nº 55. (Diário de Bordo). Professora: \_Hoje, ainda é a quarta aula com Pietro e a mãe dele já pediu para que eu enviasse o *link* para o celular dele para ir acostumando-o com a ideia de ele mesmo entrar no *link* sozinho para fazer a aula. Ela me disse que hoje irá ensiná-lo como fazer. Achei muito legal a atitude dela de estimular a autonomia no aluno.

Excerto nº 56. (Diário de Bordo). Professora: \_Hoje, fiz a minha oitava aula com Pietro e estou muito feliz porque a mãe dele me disse que ele entrou na sala virtual sozinho. Apesar de ele ainda chamar a mãe todas as vezes que uma mensagem do *whatsapp* brota na tela, congelando a nossa conversa na sala do *Google Meet*, ele já deu um passo muito importante para a independência dele com relação ao uso das TIDC's.

Excerto nº 57. (Diário de Bordo). Professora: \_Estou na décima aula com Marcus e ele ainda não consegue entrar sozinho na sala virtual. Dulce entra para ele, o qual tem muita dificuldade com relação a qualquer intercorrência que aconteça com a ferramenta. Pelo menos, a mãe dele consegue entrar na sala para fazermos as aulas.

Pôde-se depreender dos excertos extraídos do diário de bordo da professora, que ocorreu uma evolução afetiva, cujo cerne estava na preocupação da professora com relação à utilização do *Google Meet* pelas mães e pelos alunos no início das aulas, culminando no entusiasmo, ao constatar que um de seus alunos conseguira entrar sozinho na sala virtual, graças ao incentivo da mãe. Esse simples fato representa uma conquista importante do aluno no processo de aprendizagem da LI e de inclusão social oportunizada pelas ferramentas digitais.

Apesar das recorrentes dificuldades enfrentadas, tanto pela professora quanto pelas mães e pelos alunos, com relação à utilização da ferramenta, também merecem destaque os benefícios da sua utilização nas aulas de LI na presente pesquisa. Nesse contexto, pudemos perceber que ela contribuiu para o enriquecimento dos conteúdos selecionados, uma vez que possibilitou o compartilhamento em tempo real destes, veiculado através dos *slides* que continham vocabulário de números e emoções, dos *jogos online*, tais como o jogo da memória, o *Ice Cream Attack* e o *Draw Tattoo*, cujas linguagens sincréticas e multimodais podem ter contribuído para tornar o processo de aprendizagem da LI mais prazeroso e significativo para os alunos com SD. Tais recursos parecem ter despertado neles o entusiasmo e a motivação, conforme revelam os excertos extraídos do diário de bordo da professora:

Excerto nº 58. (Diário de Bordo). Professora: \_Hoje, dei uma aula para Pietro muito legal! A atmosfera estava alegre e o aluno estava motivado e entusiasmado, sobretudo, quando apliquei o jogo da memória *online* a ele, que adorou, principalmente, quando acertou dois pares de cartas. Nossa, foi muito bom mesmo! Tenho que incluir mais jogos nas aulas.

Excerto nº 59. (Diário de Bordo). Professora: \_Hoje, passei a canção de *Pharrell Williams* para Marcus, através do *Youtube*. Fiquei insegura, porque tive problemas com o áudio de outros vídeos, ao compartilhá-los diretamente da plataforma, mas hoje deu tudo certo! Ele ficou entusiasmado com a canção...parece que ficou até mais



motivado durante as outras atividades realizadas durante a aula.

Em consonância com o último excerto, outro recurso digital que fez emergir o entusiasmo e a motivação foi o *youtube*, cuja linguagem multimodal contribuiu para engajar Marcus e Pietro, suscitando neles a motivação durante a realização das atividades com as canções, em que tanto os alunos quanto a professora cantavam entusiasmados; ademais, ambos conseguiram identificar todas as expressões solicitadas pela professora presentes nas canções e devido ao forte engajamento (CÂNDIDO; CARNEIRO, 2018). Ademais, a ferramenta digital também associou-se à autoestima fortalecida dos alunos, Marcus, na aula 20, e Pietro, na aula 14, quando o primeiro recebeu o *feedback* positivo da professora por ter conseguido reconhecer a expressão *happy* na canção de Pharrell Williams e o segundo por ter conseguido identificar as expressões *Hello* e *Goodbye* na canção dos *Beatles*.

Ademais, um outro recurso digital associado à motivação e ao entusiasmo foi o aplicativo *Sound Touch Lite* que gerou em Pietro motivação e entusiasmo na aula 16, uma vez que ele conseguiu se lembrar da palavra *horse*, referente ao pictograma do cavalo, suscitando felicidade exacerbada na professora ao constatar que o aluno havia consolidado tal termo na memória de longo prazo.

Finalmente, o último recurso digital supracitado que desencadeou entusiasmo e motivação tanto na professora quanto nos alunos foi o jogo *online*, *Ice Cream Attack*, utilizado nas aulas 23 e 24 com Pietro e Marcus, respectivamente, corroborando a ideia de que a “utilização do lúdico, jogos, ou música, torna-se uma ferramenta eficiente” para a aprendizagem, além de torná-la divertida (TAVARES; CAVALCANTI; SÁ; 2021, p. 1709). Ademais, tal ferramenta está associada à autoestima dos alunos, que foi fortalecida quando receberam *feedback* positivos da professora em situações distintas.

Em suma, pudemos depreender vantagens da utilização tanto de recursos digitais como de recursos não digitais para a aprendizagem da LI para os alunos com SD, conforme as particularidades de cada ferramenta que mobilizou afetos favoráveis semelhantes nos alunos.

A seguir, apresentaremos uma síntese dos principais afetos favoráveis emergentes nas situações em que foram apresentadas.

#### **4.3.2.7 Manifestações de afetos favoráveis: síntese**

Finalizada a análise dos afetos favoráveis emergentes das interações entre alunos-professora-família, dos alunos com relação à aprendizagem da LI e deles com relação às

práticas e aos recursos pedagógicos adotados pela professora, pôde-se observar que os afetos entusiasmo e motivação foram observados comumente por meio das seguintes características fisiológicas: lábios puxados para trás e para cima, pálpebras dos olhos tensionadas, o dorso voltado em direção ao interlocutor, postura e cabeça eretas e voltadas em direção ao par que respondeu de maneira recíproca, em que todos eles variaram em intensidade nas diferentes circunstâncias, conforme descrições presentes na seção 3.4.1.1 da página 140. No que se refere à gestualidade com as mãos, esses foram representados por gestos emblemáticos, realizados com o dedo polegar direcionado para cima, indicando bem estar; gestos icônicos, realizados com o dedo indicador representando um sorriso no ar na altura da boca; além do movimento repetitivo com os braços para cima e para baixo, enquanto a cabeça permanecia ereta e voltada para o interlocutor. No plano verbal, falas contendo expressões de elogio e incentivo.

Tais afetos foram apreendidos das seguintes situações ou das respostas obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas:

- a) respostas dos alunos referentes à pergunta 1 (afetos com relação à aprendizagem da LI) e à pergunta 3 (formas de aprender a LI) da entrevista 2, semiestruturada assistida e gravada, realizada com Marcus e com Pietro, nas aulas 8 e 9;
- b) respostas das mães referentes à sexta pergunta (formas de os alunos aprenderem a LI), proveniente da entrevista 3 realizada com as mães;
- c) respostas dos alunos referentes à pergunta 3 (preferência pelas aulas presenciais) e à pergunta 5 (contribuição da LI para a evolução pessoal e social dos alunos) da entrevista 4 realizada com os alunos após as aulas;
- d) respostas das mães referentes à pergunta 4 (preferência pelas aulas presenciais) e à pergunta 7 (contribuição da LI para a evolução pessoal e social dos alunos) da entrevista 5 realizada com as mães após as aulas;
- e) excerto 11 do diário de bordo sobre a importância da proximidade física entre ela e os alunos; excerto 18, sobre o entusiasmo da professora diante do interesse de Marcus pelo *facebook*; excerto 19, sobre o entusiasmo da professora com relação à produção da expressão *have lunch* por Marcus; excerto 20, sobre a empolgação da professora ao constatar que Marina havia conseguido entrar de maneira autônoma na sala virtual do *Google Meet*; excerto 23, sobre o entusiasmo da professora ao ver que o aluno Pietro havia conseguido entrar na sala virtual sozinho; excerto 25, sobre o entusiasmo da professora e de Pietro em relação ao bom desempenho do aluno no jogo da memória;
- f) conversas informais realizadas na aula 1, quando a professora acolheu o assunto de interesse de Pedro Henrique; na aula 2, quando Sabrina mostrou à professora a sala de

bordado, que era a sua preferida na APAE; na aula 3, quando a mãe e irmã de Raquel mostraram-se satisfeitas com a presença da professora, tendo em vista que ela iria ensinar Raquel a LI, nas aulas 5 e 6, com Pietro, quando a professora acolheu, respectivamente, o assunto referente ao trabalho dele e ao futebol e; na aula 7, quando a professora acolheu o assunto iniciado por Marcus a respeito do trabalho dele.

g) nas atividades do diálogo de apresentação, referentes à primeira fase da coleta de dados, nas aulas 1, 2, 3, e 7, com Pedro Henrique, Sabrina, Raquel e Marcus, respectivamente, devido ao fato de eles terem conseguido produzir quase todos os turnos de fala referentes ao diálogo de apresentação sem necessitar da ajuda da professora, reverberando os mesmos afetos nela.

h) atividades com os números, na aula 13, devido ao fato de Marcus e Pietro terem conseguido produzir alguns números sozinhos; na aula 23 e 24, quando Pietro e Marcus acertaram alguns números no jogo *Ice Cream Attack* e por Marcus ter conseguido associar três números no exercício 1 da folha impressa; na aula 25, também, devido ao fato de Pietro ter conseguido acertar a associação de alguns números no exercício 1 da folha impressa. Ambos afetos emergiram tanto nos alunos quanto na professora.

i) atividades sobre as emoções na aula 13, diante do bom desempenho de Marcus, referente à atividade da canção *Hello Goodbye*; na aula 15, quando o mesmo aluno conseguiu se lembrar e produzir o vocábulo *sick*; na aula 16, devido ao fato de Pietro ter se lembrado do vocábulo *horse*, referente ao assunto de seu interesse, além de dois pares de cartas no jogo da memória *online*; na aula 20 com Marcus, por este ter reconhecido a expressão *happy* na canção de Pharrel Williams;

j) atividades utilizando-se os recursos não digitais, nas aulas 2, 6 e 7, com Sabrina, Pietro e Marcus, respectivamente, com relação ao uso dos *flashcards* e nas aulas 24 e 25, com relação ao uso das folhas impressas;

k) nas atividades envolvendo os recursos digitais, com relação ao uso do *Google Meet*, que possibilitou a continuidade das aulas, na segunda fase da coleta de dados; na aula 12, com Pietro, relacionado ao uso do *youtube* para reproduzir a canção *Dance Monkey*; nas aulas 13 e 14, com Marcus e Pietro, respectivamente, em que o *youtube* foi utilizado para reproduzir a canção *Hello Goodbye* dos *Beatles*, na aula 20, com Marcus, que começou animada, uma vez que a professora trouxe à baila a música *Happy* de *Pharrel Williams*, nas aulas 23 e 24 em que Pietro e Marcus conseguiram acertar alguns alvos de números no jogo online *Ice Cream Attack*.

No que se refere à empatia, o afeto foi suscitado precipuamente na professora e manifestou-se através das seguintes características fisiológicas: erguimento dos músculos das

bochechas, tensionamento das pálpebras e estreitamento dos olhos, refletindo os mesmos movimentos de entusiasmo e motivação do interlocutor ou movimentos do músculo corrugador, franzindo as sobrancelhas e unindo-as levemente no centro, refletindo os mesmos movimentos do interlocutor, quando encontra-se frustrado ou irritado. Além do dorso voltado em direção ao interlocutor, o qual age de maneira recíproca ao par; postura e cabeça eretas e voltadas em direção ao par interagente que responde de maneira recíproca ou postura e cabeça levemente caídas, desviando o olhar do interlocutor, quando frustrado ou irritado. Com relação aos gestos com as mãos, eles foram predominantemente representados pelos gestos cinestésicos com mãos e braços, refletindo aqueles do interagente. No plano verbal, os discursos foram permeados por palavras de incentivo e encorajamento. O afeto foi apreendido nas seguintes situações:

l) conversas informais, na aula 2, com Sabrina, quando a professora, pacientemente, dirigiu-se até a sala de bordado, referida por Sabrina como a sua preferida; na aula 3, devido ao acolhimento dos assuntos abordados pela irmã de Raquel; na aula 6, ao ouvir Pietro falar sobre “futebol”, assunto de seu interesse; na aula 14, quando a professora ouviu entusiasmada Marina contar sobre a casa do irmão, seguido de Pietro que falava sobre a garota da qual gostava.

m) atividades com números, na aula 10 e 19, com Marcus e Pietro, respectivamente, diante da dificuldade deles em falar o número do *whatsapp*; na aula 20, com Marcus, quando ele não soube responder o porquê trabalhar o conteúdo dos números; na aula 24, diante da dificuldade de Marcus para fazer o segundo exercício da folha impressa.

n) as atividades envolvendo os recursos não digitais, nas aulas 24 e 25, com Marcus e Pietro, relacionados ao segundo exercício da folha impressa.

o) nas atividades envolvendo os recursos digitais com relação ao uso do *Google Meet* nos excertos 21 e 24, provenientes do diário de bordo da professora, em que ela demonstra compreensão diante da dificuldade da mãe de Marcus e do próprio aluno em manusear o *Google Meet*.

Por fim, a autoestima manifestou-se precipuamente nos alunos, através dos seguintes sinais fisiológicos: olhar direcionado ao par, sorriso no rosto e tensionamento das pálpebras, expressando autoestima elevada; ombros relaxados, postura e cabeça eretas, revelando boa autoestima; gestos cinestésicos com mãos e braços, erguendo e abaixando, sucessivas vezes, revelando boa autoestima. No plano verbal, palavras de incentivo e de elogio. Nesse contexto, o afeto foi apreendido nas seguintes situações:

p) nas conversas informais da aula 16, referente à lembrança de Pietro da palavra *horse*;

q) nas atividades do diálogo de apresentação, nas aulas 1, 2, 3, 6 e 7, com Pedro Henrique, Sabrina, Raquel, Pietro e Marcus, respectivamente, com relação ao bom desempenho dos alunos que conseguiram colocar em ordem a maioria dos *flashcards*.

r) atividades com os números nas aulas 18 e 19, devido ao bom desempenho de Marcus ao produzir alguns números sem necessitar da ajuda da professora; na aula 20, diante do bom desempenho de Pietro ao produzir alguns números; na aula 23, devido ao bom desempenho de Pietro no jogo *Ice Cream Attack*; na aula 24, por causa do mesmo motivo apresentado na aula 23, além do bom desempenho de Marcus na execução do exercício escrito de número 1 da folha impressa; na aula 25, diante do bom desempenho de Pietro no mesmo exercício na folha impressa.

s) atividades sobre as emoções, nas aulas 13 e 14, devido ao bom desempenho dos alunos Marcus e Pietro na atividade envolvendo a canção *Hello Goodbye* dos *Beates*; na aula 16, quando Pietro se lembrou do vocabulário das emoções, por exemplo, *sick*; na aula 20, com Marcus, diante do reforço positivo advindo da professora por causa do reconhecimento da expressão *happy*, na canção de Pharrel Williams.

t) nas atividades envolvendo os recursos não digitais, nas aulas 1, 2, 3, 6 e 7, diante do bom desempenho na atividade realizada com os *flashcards*; nas aulas 24 e 25, relacionado ao primeiro exercício da folha impressa.

u) nas atividades envolvendo os recursos digitais, nas aulas 23 e 24 com Pietro e Marcus, em que ambos conseguiram acertar alguns alvos de números no jogo *online*, *Ice Cream Attack*, recebendo o *feedback* positivo da professora.

Em síntese, observou-se a recorrência maior do entusiasmo e da motivação, em relação aos outros afetos favoráveis que manifestaram tanto nos alunos, quanto nas mães e também na professora, em relação aos instrumentos de pesquisa, bem como nas diversas situações de aprendizagem da LI nas aulas. O segundo afeto de maior destaque foi a autoestima, geralmente, manifestada nos alunos, relacionada aos reforços positivos concedidos pela professora aos alunos, diante do bom desempenho daqueles nas diferentes atividades. Por fim, o afeto menos recorrente foi a empatia, que esteve intrinsecamente associada a conversas relacionadas aos interesses pessoais dos alunos, bem como às dificuldades apresentadas por eles durante a execução das atividades propostas.

Realizada a síntese dos afetos favoráveis nas aulas, daremos continuidade à análise dos afetos desafiadores, iniciando pela descrição de suas características fisiológicas.

#### 4.4 DESCRIÇÃO DOS AFETOS DESAFIADORES

Nesta seção, conforme na seção anterior 4.3, será retomada a descrição dos principais afetos desafiadores que emergiram nas aulas referentes à relação interpessoal da professora com a família e com os alunos e destes com relação à aprendizagem da LI. Organizamos a seção da seguinte maneira: 4.4.1) características fisiológicas, corporais e gestuais dos afetos desafiadores; 4.4.1.1) frustração e irritação; 4.4.1.2) tédio, amotivação e desmotivação; 4.4.1.3) insegurança, ansiedade; 4.4.2.1) afetos desafiadores com relação à aprendizagem da LI, à professora e às TDIC's; 4.4.2.2) diálogos de apresentação; 4.4.2.3) atividades com números; 4.4.2.4) aulas sobre as emoções (*feelings*); 4.4.2.5) uso de tecnologias digitais e não digitais e, por fim, 4.4.2.6) manifestações de afetos desafiadores nas situações de aula.

##### **4.4.1 Características fisiológicas e discursivas dos afetos desafiadores**

A aprendizagem para pessoas sem deficiência intelectual já é um desafio, para indivíduos com SD é mais ainda, porque demanda do professor uma sensibilidade aguçada e empatia para atender as necessidades pedagógicas e afetivas do público alvo de alunos com tal condição no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, outros fatores externos como ruídos, ambiente inadequado para estudos, escassez de recursos para a realização das aulas também podem contribuir para aumentar a ansiedade do aluno gerando afetos de caráter negativo. Preferimos chamar aqui de afetos desafiadores, uma vez que nem sempre o que parece ser, é de fato negativo, por exemplo, a ansiedade que, dependendo do nível, pode propulsionar o indivíduo para a tomada de atitudes que podem beneficiar o indivíduo no processo de aprendizagem de uma LE. Nesse contexto, passaremos para a descrição das características fisiológicas dos afetos desafiadores.

##### **4.4.1.1 Irritação e frustração**

A irritação, conforme descrita em seção prévia, é a ação ou efeito de irritar, de perder a paciência, de se encher de raiva. Exaltação de quem se deixa provocar com facilidade; exacerbação (Dicionário de português *online*<sup>131</sup>). A frustração, segundo Ekman e Friesen

---

<sup>131</sup> Link do dicionário *online* de português: <https://www.dicio.com.br/irritacao/>.

(1975), pode estar associada à raiva, que representa uma gradação máxima da irritação. Portanto, pode-se inferir que a frustração está associada à irritação. Sendo assim, algo que frustra o indivíduo, geralmente, pode progredir para uma leve ou intensa irritação, podendo se transformar em raiva. O Quadro 16 sintetiza as principais características fisiológicas e discursivas dos afetos desafiadores que emergiram nas aulas:

**Quadro 16:** Descrições dos aspectos fisiológicos, gestuais e verbais referentes à frustração/irritação

<b>Frustração/Irritação</b>	<b>Nível leve</b>	<b>Alto</b>
<b>Expressões faciais</b>	<p>a) Erguimento suave das sobrancelhas interna e rebaixamento da externa, que se unem; relaxamento dos músculos faciais, como os da testa e das sobrancelhas e leve obstrução dos lábios, indicando frustração (EKMAN; FRIESEN, 2003).</p> <p>b) Leve tensionamento das sobrancelhas, pouco unidas e rebaixadas em direção ao nariz e leve apertar dos lábios, indicando leve irritação (EKMAN; FRIESEN, 2003).</p>	<p>c) Erguimento total das sobrancelhas interna e rebaixamento da externa e formação de covinhas nos cantos dos lábios; tensionamento dos músculos da testa e das pálpebras, além da obstrução total dos lábios, indicando alta frustração (EKMAN; FRIESEN, 2003).</p> <p>d) Total tensionamento das sobrancelhas, unidas, fortemente tensionadas e rebaixadas, franzimento da testa, indicando alto nível de irritação (EKMAN; FRIESEN, 2003).</p>
<b>Postura, cabeça e ombros</b>		
<p>e) Cabeça e ombros caídos, ao mesmo tempo projetados para frente, apresentando-se corcundas, como sinal de desânimo, indicando frustração (GRAFSGAARD <i>et. al.</i> 2013).</p> <p>f) Postura rígida e tensa, indicando irritação (BRITO, 2019).</p>		
<b>Gestos com braços, mãos, pernas e pés</b>	<p>g) Gestos cinestésicos, representados pelo esfregar dos olhos e da face. Mãos sustentando a cabeça direcionada para o chão, sinalizando frustração (EKMAN; FRIESEN, 1969).</p> <p>h) Movimentos assimétricos com os braços, punhos cerrados que tocam lateralmente a cintura e esfregar dos olhos e da face, sinalizando irritação (GRAFSGAARD <i>et. al.</i> 2013).</p>	
<b>Discurso verbal</b>	<p>i) Com relação aos discursos verbais tanto dos alunos quanto da professora, em situações de frustração, eram permeados de interjeições ou palavras com conteúdo de autoreprovação ou menos valia (MOURA, 2008).</p> <p>j) Alterações de voz e gagueira em situações de irritação (MÄRTZ, 2004).</p>	

Fonte: Produção da própria autora com base no referencial teórico.

#### 4.4.1.2 Amotivação/ desmotivação/ tédio

Segundo Deci e Ryan (1985), nada prende a atenção de uma pessoa entediada, porque lhe falta interesse pelo assunto. Destarte, pode-se inferir uma correlação entre o tédio e a amotivação, uma vez que a pessoa amotivada encontra-se assim devido à falta de motivo ou interesse em fazer algo, que vai além da sua capacidade (EKMAN; FRIESEN, 2003). Já a desmotivação consiste na “redução ou diminuição da base motivacional de um comportamento intencional ou de uma ação em andamento” (DÖRNYEI, 2001, p. 143). O Quadro 17, a seguir, sintetiza os principais aspectos fisiológicos, gestuais e discursivos relativos aos três afetos.

**Quadro 17:** Descrições dos aspectos fisiológicos, gestuais e verbais da desmotivação/amotivação/tédio

<b>Amotivação/tédio/desmotivação</b>	
<b>Expressões faciais</b>	<p>k) No tédio, os músculos faciais apresentam-se relaxados, o que resulta em lábios pouco abertos; leve curvatura das pálpebras dos olhos que piscam em excesso e o indivíduo boceja com frequência. (EKMAN, 2003);</p> <p>l) Alto nível de desmotivação é representado pela contração dos músculos faciais, tais como os da testa e os das sobrancelhas, ou total relaxamento destes.</p> <p>m) Leve nível de desmotivação é representado pelo relaxamento dos músculos faciais e leve obstrução dos lábios, além de olhos levemente cerrados (EKMAN, 2003).</p> <p>n) Na amotivação, os músculos faciais estão relaxados, os lábios encontram-se semiabertos, além de olhos levemente cerrados (EKMAN, 2003).</p>
<b>Postura, cabeça e ombros</b>	
<p>o) A postura apresenta-se corcunda, cabeça caída e inclinada para frente e ombros caídos que representam a amotivação e a desmotivação (GRAFSGAARD <i>et. al.</i> 2013); p) costas curvadas, cabeça inclinada para frente e subjugada para sustentar as costas curvadas, indicando nível leve de tédio; q) Em casos de tédio extremo, a cabeça torna-se totalmente inclinada para trás.</p>	
<b>Gestos com braços, mãos, pernas e pés</b>	<p>r) Gestos cinestésicos representados pelo esfregar dos olhos, da face e das mãos sustentando a cabeça direcionada para o chão;</p> <p>s) mão cerrada ou aberta servindo de apoio para a cabeça, levemente caída para o lado (EKMAN; FRIESEN, 1969).</p>



<b>Discurso verbal</b>	<p>t) Pessoas entediadas ou amotivadas geralmente ficam caladas, sem expressar nenhuma ideia ou opinião a respeito do assunto abordado durante a aula ou podem digregir do assunto (FERRO, 2008).</p> <p>u) Pessoas desmotivadas somente repetem a fala do interlocutor ou digregem do assunto (GRAFSGAARD <i>et. al.</i> 2013).</p>
------------------------	--

A seguir serão descritas a insegurança e a ansiedade, tendo a primeira manifestada mais nos alunos e a segunda, neles e na professora.

#### 4.4.1.3 Insegurança, Ansiedade

A insegurança é um afeto que está relacionado à avaliação de desempenho, isto é, à forma como o aluno ou a professora desempenham uma tarefa ou função e isso está diretamente associado à autoestima (BEZERRA, 2013). Enquanto a ansiedade, segundo Spielberger (2013, p. 13), é definida em ansiedade de traço que compreende um “sentido empírico, reações e respostas complexas a estados transitórios de um organismo que variam de intensidade ao longo do tempo”. A segunda, por sua vez, compreende as características permanentes de personalidade que englobam ‘fraqueza egóica’, ‘propensão à culpa’ e ‘tendência ao embaraço’ (SPIELBERGER, 2013, p. 13). Sendo assim, vislumbramos uma relação entre ambos afetos, uma vez que a insegurança reflete uma fraqueza egoica, resultante de uma autoavaliação negativa de desempenho que geralmente desencadeia um sentimento de culpa. O Quadro 18 sintetiza as principais características fisiológicas e discursivas referentes aos dois afetos supracitados.

**Quadro 18-** Descrição dos sinais fisiológicos, gestuais e verbais da insegurança, ansiedade

<b>Insegurança, ansiedade</b>	
<b>Expressões faciais</b>	<p>v) Olhar catatônico, ausência do contato visual entre os pares, além do erguimento das sobrancelhas e excesso de piscadas demonstrando nervosismo e boca semiaberta que caracterizam a insegurança e a ansiedade (GREGERSEN, 2005).</p>
<b>Postura, cabeça e ombros</b>	
<p>w) Postura tensa, acompanhada de movimentos aleatórios com os pés, mãos e braços, denominados adaptadores, que acompanham as expressões faciais dos participantes, podendo ser de natureza intrínseca ou extrínseca, refletindo ansiedade e insegurança (ROZIN; COHEN, 2003; EKMAN; FRIESEN, 1969).</p> <p>x) Postura corcunda e cabeça relativamente projetada para frente e para baixo</p>	

(GREGERESEN, 2005).	
<b>Gestos com braços, mãos, pernas e pés</b>	y) Gestos adaptadores que revelam os estados psicológicos dos alunos e da professora, podendo ser de natureza intrínseca ou extrínseca.
<b>Discurso verbal</b>	z) Pessoas ansiosas e inseguras geralmente interrompem abruptamente frases ou períodos e podem apresentar gagueira, comprometendo a mensagem veiculada, além de repetir uma oração em um curto espaço de tempo (KRAUSE; PILISUK, 1961).

Fonte: Produção da própria autora com base no referencial teórico.

Tendo em vista as marcas fisiológicas e/ ou corporais desses afetos, passamos a seguir a descrever as situações em que eles se manifestaram.

#### **4.4.2 Emergência dos afetos desafiadores: descrição das situações nas aulas**

Nesta seção, descreveremos as aulas, organizadas em torno das situações que fizeram emergir os afetos desafiadores intrínsecos à relação triádica entre professora-alunos-família, da relação dos alunos com a aprendizagem da LI e da relação com os recursos e práticas pedagógicas adotadas pela professora. Nesse contexto, as situações abordadas compreendem: a) afetos desafiadores com relação à aprendizagem da LI, à professora e às TDIC's; b) conversas informais; c) diálogo de apresentação; d) atividades com números; e) aulas sobre emoções (*feelings*); f) uso de tecnologias tradicionais e digitais. Começaremos a análise dos afetos desafiadores no início das aulas.

##### ***4.4.2.1. Afetos desafiadores com relação à aprendizagem da LI, à professora e às TDIC's***

Os questionários semiestruturados 1 e 2 utilizados na primeira fase da coleta de dados não continham perguntas que mobilizassem os afetos desafiadores. Também não houve respostas na entrevista semiestruturada 2 que refletissem afetos desafiadores. Já na entrevista semiestruturada 3 destinada aos pais ou responsáveis, na segunda fase da coleta, houve duas questões que mobilizaram os afetos desafiadores de Dulce, mãe de Marcus, conforme revela o

excerto:

Exercerto nº 60. Entrevista 2. (2ª fase). Professora: \_ O seu filho gosta de ter aulas com a professora?

Excerto nº 60. Entrevista 2 (2ª fase). Dulce:\_Acho que sim!” (referindo-se às aulas).

A resposta hesitante da mãe pode ser tomada como uma certa incerteza ou desmotivação que pode ser do aluno ou da própria mãe. Além disso, a sétima pergunta, que consistia em saber se os alunos utilizavam recursos digitais (celular/aplicativos) para aprender inglês foi respondida negativamente por ambas as mães. Isso nos fez concluir que a ausência de motivo ou interesse dos alunos em aprender a língua se deu devido à crença limitante de que a LI não teria utilidade para eles em momento algum (EKMAN; FRIESEN, 2003).

De maneira semelhante, as entrevistas semiestruturadas 5, realizadas com as mães, após as aulas, continham duas perguntas que mobilizaram afetos desafiadores, entre elas a quarta: “\_Como você avalia a aprendizagem de seu/sua filho/a nas aulas presenciais e nas aulas *online*?”. Nesse contexto, as mães apontaram a preferência dos alunos pelas aulas presenciais, em detrimento das aulas *online*, conforme revelam os excertos a seguir:

Excerto nº 61. Diário de Bordo. (Entrevista 5). Marina: \_Ah...ele gostou mais quando você estava presente com ele né...acho que pra ele foi mais fácil!

Excerto nº 62. Diário de Bordo. (Entrevista 5). Dulce:\_Ah, quando as aulas foram presenciais...ele aproveitou mais!

Pôde-se inferir, com base nas expressões “foi mais fácil” e “aproveitou mais”, que houve mais situações favoráveis nas aulas presenciais, quando comparado às situações desfavoráveis nas aulas *online*, que podem estar relacionadas às limitações técnicas do *Google Meet* ou à oscilação do sinal da internet ou até mesmo a falta de familiaridade dos alunos com o manuseio da plataforma. Tais fatos podem ter desmotivado-os, reverberando o mesmo afeto na professora.

A outra pergunta que suscitou afetos desafiadores foi a oitava pergunta: 8) Você achou importante a aula de língua inglesa para o seu filho? A mãe de Marcus respondeu hesitante, demonstrando sinais de amotivação:

Excerto nº 63. Linha 1. Diário de Bordo. (Entrevista 5). Dulce: \_Sinceramente...não sei...

Então, a professora insistiu:

Excerto nº 63. Linha 2. Diário de Bordo. (Entrevista 5). Professora: \_Por quê?

Excerto nº 63. Linha 3. Diário de Bordo. (Entrevista 5). Dulce: \_Sinceramente não sei...acho que não é muito importante não...porque ele tem muita dificuldade...eu pergunto as coisas pra ele e ele não sabe responder...

Reiterando discussão prévia sobre a importância da aprendizagem da LI pelos alunos, a opinião da mãe de Marcus refletiu a crença determinista e limitante que muitas pessoas ainda compartilham acerca do funcionamento cognitivo das pessoas com SD, calcada na ideia de que eles não conseguem aprender concomitantemente mais de uma língua ou ainda que a aprendizagem de uma LE pode atrasar ou impossibilitar a aprendizagem da língua materna. No entanto, concordamos com autores que se dedicaram a pesquisar sobre a aprendizagem de uma LE por indivíduos com SD que é factível a aprendizagem de duas, três ou mais línguas ao mesmo tempo por pessoas com a síndrome desde que respeitemos o tempo de cada indivíduo, buscando atender as necessidades específicas relacionadas à forma como cada um aprende (BUCKLEY, 2002; BAÜML, 2007; MILHEIRO, 2013). Além do mais, endossamos os postulados de Bialystok (2001) de que a aprendizagem concomitante de duas ou mais línguas pode aumentar a consciência metalinguística da língua materna, contribuindo para a aprendizagem efetiva desta.

Dando continuidade, serão analisados os afetos desafiadores nas situações que envolveram os diálogos de apresentação.

#### ***4.4.2.2 Diálogos de apresentação***

Na aula 1, com Pedro Henrique, na primeira fase da coleta de dados, a professora retomou o diálogo de apresentação, depois de ter conversado um pouco com o aluno sobre coisas aleatórias referentes ao dia anterior dele. O diálogo já havia sido apresentado a ele em aulas anteriores à pesquisa. No entanto, o aluno não conseguiu se lembrar de nenhuma resposta referente aos turnos de fala dela, em uma primeira instância. Ele somente os repetia, o que pode ter contribuído para ter desencadeado nela uma leve irritação, manifestada por meio das expressões faciais e pelo gesto cinestésico de esfregar os olhos com as mãos, apresentados na seção 4.4.1.1<sup>132</sup>.

Na aula 4, a irritação emergiu da professora em relação a Gabriel, logo no início, quando conheceu o aluno pela primeira vez. Ela primeiramente apresentou-se a ele e perguntou o nome dele e mais informações sobre sua vida pessoal, no intento de aproximarem-se mutuamente, deixando-o mais à vontade para interagir com ela. No entanto, Gabriel parecia estar ansioso e nervoso, tendo ficado inerte diante das tentativas da professora. Então, ela repetiu a mesma

---

<sup>132</sup> b; f, presentes na página 206.

pergunta, em menos de dez segundos: “\_What’s your name?<sup>133</sup>”. O aluno, porém, não compreendeu, mesmo a professora tendo dado um exemplo de resposta para ele: “\_I’m Sara”, engendrando nela uma leve irritação, expressa pelos mesmos sinais fisiológicos supracitados.

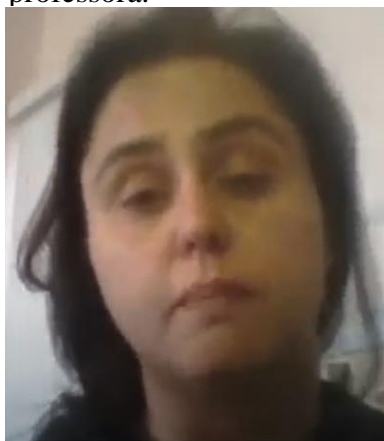
Na aula 16, com Pietro, na segunda fase da coleta de dados, a professora demonstrava sinais de frustração, possivelmente, pelo fato de ela ter treinado várias vezes com o aluno o vocabulário referente às emoções e quando ela finalmente o indagou: *How are you?*, Pietro, ao invés de respondê-la, somente repetiu a pergunta, provocando nela frustração e no próprio aluno irritação, ao ser interpelado em tom judicativo pela professora. Sendo assim, ele a respondeu em tom de voz irritadiço. As expressões faciais da professora estão descritas na seção 4.4.1.1<sup>134</sup> e representadas pelo recorte da figura 31. No que se refere às manifestações fisiológicas do aluno, elas não ficaram tão explícitas quanto o seu tom de voz alterado e irritadiço. Todavia, ao perceber que Pietro havia ficado irritado com ela, aos poucos foi mudando o seu tom de voz com o aluno, transformando sua frustração em empatia, explicando-lhe pacientemente o que deveria fazer mais uma vez, contribuindo para que o aluno restituisse a motivação dele pelo conteúdo, conforme revela o excerto 64 seguinte:

Excerto nº 64. Linha 1. Aula 16 (2ª fase). Professora: \_Então responde...

Excerto nº 64. Linha 2. Aula 16 (2ª fase). Pietro: \_Ah...eu sei Sara!

Excerto nº 64. Linha 3. Aula 16 (2ª fase). Professora: \_Então responde...você só está repetindo minha pergunta.

**Figura 31** (Aula 16)-  
Expressão de frustração da  
professora.



Fonte: Autoria própria.

Na aula 15, com Marcus, na segunda fase da coleta de dados, a professora disse a ele,

<sup>133</sup> Tradução nossa: Qual o seu nome?

<sup>134</sup> a; e, p. 206.

no início da aula, que iria reproduzir a canção dos *Beatles*, *Hello Goodbye*, mas que, antes, eles revisariam as expressões contidas no diálogo de apresentação. Sendo assim, ela começou indagando o nome do aluno, o qual demonstrou insegurança ao responder, gaguejando:

Excerto nº 65. Linha 1. Aula 15 (2ª fase). Professora: *\_What's your name?*  
Excerto nº 65. Linha 2. Aula 15 (2ª fase). Marcus: *\_M...Marcus.*

A expressão facial, postura e discurso verbal referentes à insegurança desencadeada em Marcus estão representadas pelas características fisiológicas e discursivas descritas na seção 4.4.1.3<sup>135</sup> e materializadas na Figura 32.

**Figura 32** (Aula 15) -  
Expressão facial de  
insegurança de Marcus.



Fonte: Autoria própria.

O estado psicológico de Marcus pode ter desencadeado empatia na professora que parabenizou-o pelo esforço empreendido por ele, ainda que, ele tenha gaguejado. Diante do *feedback* positivo da professora, o aluno parece ter reestabelecido o entusiasmo pelo conteúdo e pela aula, cujas expressões faciais estão representadas pela seção 4.3.1.1<sup>136</sup>, conforme mostra a Figura 33:

---

<sup>135</sup> v; w. z p. 208.

<sup>136</sup> a; e; p. 156.

**Figura 33** (Aula 15) -  
Expressão facial de  
entusiasmo de Marcus.



Fonte: A autoria própria

Também, na aula 21, com Marcus, na terceira fase da pesquisa, a professora disse ao aluno que ambos iriam utilizar o aplicativo *LetMe Talk*, o qual fora utilizado na primeira fase da coleta de dados para realizar o diálogo de apresentação. Nesse contexto, ela selecionou, primeiramente, o pictograma *Hi* e o aluno selecionou corretamente o pictograma *Hello*. Em seguida, ela selecionou *What's your name?* e ele demorou um pouco mais para responder, demonstrando insegurança para falar e selecionar o pictograma correto (KRAUSE; PILISUK, 1961):

Excerto nº 66. Linha 1. Aula 21 (3ª fase). Professora: *What's your name?*

Excerto nº 66. Linha 2. Aula 21 (3ª fase). Marcus: *My name...My name...my name...Marcus*”.

Em síntese, pudemos depreender que o afeto predominante no comportamento dos alunos em relação ao diálogo de apresentação foram a insegurança e a frustração. Ambos relacionados à dificuldade que os alunos tiveram em reconhecer o significado de expressões referentes ao diálogo de apresentação, tais como “*what's your name?*” e “*how are you?*”. No entanto, Marcus apesar de hesitar, conseguiu responder à primeira expressão corretamente, talvez, pelo fato de ter conseguido associar alguns fonemas do vocábulo “*name*” em inglês aos fonemas que constituem o vocábulo “nome” no português. Já Pietro, não conseguiu responder a segunda expressão, pois não havia conexão fonética de vocábulo algum da expressão no inglês e no português. Concluímos que isso talvez tenha se dado devido à falta de integração entre os aspectos fonéticos da LE e da língua materna, culminando na dificuldade dos alunos em

compreender as expressões em inglês e de responder as interpelações da professora. Nossas percepções convergem com o postulado de Silva Jr. (2015, p. 2) de que “se o aluno não tiver a consciência fonológica da sua língua e da língua alvo, o processo comunicativo ficará comprometido”. Tendo em vista que ambos alunos não eram completamente alfabetizados, tal fato agravou ainda mais o processo.

A seguir, prosseguiremos com a análise dos afetos desafiadores com relação às atividades com os números.

#### 4.4.2.3 Atividades com números

Na aula 10, a professora iniciou alegre e entusiasmada com Marcus, falando sobre coisas referentes ao dia a dia dele. Em seguida, ela introduziu os números de zero a nove. Então, ela pediu que o aluno os repetisse duas vezes consecutivamente e depois para que ele falasse o número do *whatsapp* dele. Isso gerou em Marcus frustração, uma vez que ele não conseguiu se lembrar dos números em inglês, conforme mostra o excerto a seguir:

Excerto nº 67. Linha 1. Aula 10 (2ª fase). Professora: \_Então, agora, Marcus, é a sua vez...*what's your whatsapp number*.<sup>137?</sup>

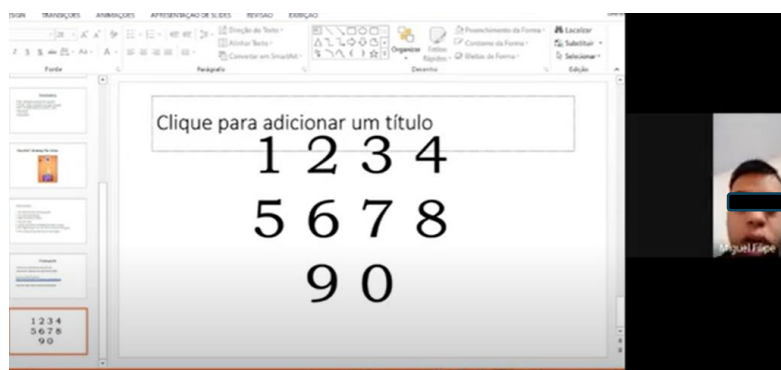
Excerto nº 67. Linha 2. Aula 10 (2ª fase). *Marcus*: \_Não sei.

Diante da resposta frustrada do aluno, a professora demonstrou empatia dizendo-lhe:

Excerto nº 67. Linha 3. Aula 10 (2ª fase). Professora: \_Não sabe?...Mas vamos lá...eu te ajudo...mas você acha importante saber falar o seu número de *whatsapp* in *English* Marcus?

Excerto nº 67. Linha 4. Aula 10 (2ª fase). *Marcus* :\_Não.

**Figura 34** (Aula 10) – Frustração de Marcus.



Fonte: Autoria própria.

<sup>137</sup> Tradução nossa: \_Agora Marcus...é a sua vez...qual é o seu número de *whatsapp*?



As expressões faciais do aluno assim como a posição de seus ombros e de sua cabeça estão descritos na seção 4.4.1.1<sup>138</sup>.

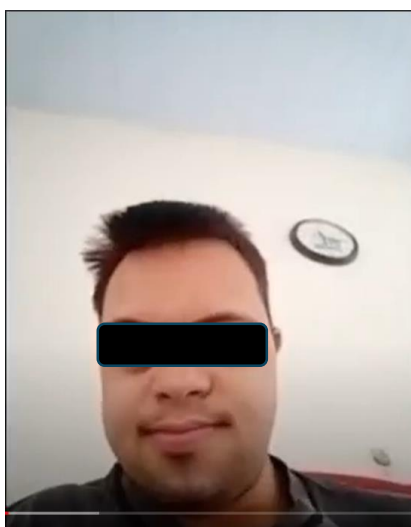
Na aula 18, na segunda fase da coleta de dados, Marcus lembrou da tarefa de casa atribuída na aula anterior, em que a professora pediu que ele a adicionasse no *whatsapp*, todavia, o aluno respondeu frustrado, na aula seguinte, que não havia conseguido adicioná-la, conforme revela o excerto 68:

Excerto nº 68. Linha 1. Aula 18 (2ª fase). Professora: \_Você lembra que a *teacher* tinha pedido para você fazer uma *homework*...que era você me *add* no *whatsapp*...você lembra aí...você conseguiu fazer a *homework*?

Excerto nº 68. Linha 2. Aula 18 (2ª fase). Marcus:\_Não consegui.

As expressões verbais, a postura, além das mãos esfregando as costas, os lábios levemente obstruídos e os olhos levemente cerrados manifestaram-se conforme as descrições na seção 4.4.1.1<sup>139</sup>, como mostra a Figura 35.

**Figura 35** (Aula 18)- Expressão de frustração de Marcus.



Fonte: Autoria própria.

Sendo assim, a professora tentou animá-lo, demonstrando empatia para com ele, conforme revela o excerto:

Excerto nº 68. Linha 3. Aula 18 (2ª fase). Professora: \_Então vamos fazer o seguinte...hoje eu preparei uma aula que tem relação com o *whatsapp number*...vamos ver os *numbers* e no final dela...eu mostro pra você de novo como você vai fazer para

<sup>138</sup> a; e, p. 206.

<sup>139</sup> a; g, p. 206.

me adicionar ok?  
 Excerto nº 68. Linha 4. Aula 18 (2ª fase). Marcus: \_Ok!

Nesse momento, ao sentir-se acolhido pela professora, Marcus começou a reestabelecer a sua autoconfiança e o seu entusiasmo, materializado pelo tom de voz animado e assertivo inculcado na expressão *ok*, condizente com as descrições presentes na seção 4.3.1.1<sup>140</sup>.

Na aula 20, referente à segunda fase da pesquisa, logo depois que a professora e Marcus acabaram de ouvir a canção *Happy* de Pharrel Williams, ela perguntou ao aluno qual tinha sido o assunto da aula anterior, porém, ele ficou em dúvida e então a professora recordou-o de que se tratava dos números. Nesse momento, ela indagou-o como se falava o conteúdo da aula em inglês e o aluno demonstrou insegurança:

Excerto nº 69. Aula 20 (2ª fase). Professora: \_E...como se fala números em inglês hein Marcus?  
 Excerto nº 69. Aula 20 (2ª fase). Marcus: \_Num...numbers.

A expressão facial de Marcus não foi tão marcante quanto a expressão de insegurança na sua fala, representada pela gagueira (KRAUSE; PILISUK, 1961). Ainda, na mesma aula, a professora perguntou ao aluno para quê ele estava aprendendo os números, todavia, ele alegou que havia esquecido o motivo, demonstrando sinais de frustração, conforme revela o excerto seguinte:

Excerto nº 70. Linha 1. Aula 20 (2ª fase). Professora: \_Pra quê a gente aprende os números em inglês?  
 Excerto nº 70. Linha 2. Aula 20 (2ª fase). Marcus: \_ Ah...esqueci.

A expressão facial da professora não foi tão marcante quanto a de Marcus, descrita na seção 4.4.1.1<sup>141</sup>, conforme revela a Figura 36:

---

<sup>140</sup> j; p. 156.

<sup>141</sup> a; e; g; j; p. 206.

**Figura 36** (Aula 20) -  
Expressão de forte frustração  
de Marcus.



Fonte: Autoria própria

Então, a professora demonstrou empatia para com Marcus ao utilizar gestos ilustrativos para representar o número do *whatsapp* dele. Todavia, ele não disse o motivo para quê aprender os números, mas respondeu: *\_numbers*, o que deixou a professora entusiasmada ao constatar que o aluno sabia falar os números em inglês, apesar de sua resposta não ter sido adequada ao contexto.

Passando para a aula 21, durante a terceira fase da coleta de dados, quando a professora utilizou o aplicativo *LetMe Talk*, que já havia sido utilizado com Marcus, na primeira fase da coleta de dados, ela iniciou escolhendo um pictograma e esperou que o aluno escolhesse o próximo em resposta ao pictograma escolhido por ela, cujo conteúdo era *What's your name?* Porém, ele demonstrou insegurança ao respondê-la e para escolher o pictograma em resposta àquele, fato observável a partir da gagueira referente à expressão *my name*, conforme mostra o excerto a seguir:

Excerto nº 71. Linha 1. Aula 21 (3ª fase). Professora: *\_Very good...Marcus...Aí eu vou falar pra você aqui ó..what's your name...como é que você responde?* (a professora escolheu o pictograma contendo a pergunta).

Excerto nº 71. Linha 2. Aula 21 (3ª fase). Marcus: *\_My na...my name.*

Semelhantemente, ao que ocorreu na aula 20, ainda na aula do dia 21, Marcus demonstrou insegurança ao responder o pictograma, cujo conteúdo era *How are you?* O aluno, por sua vez, respondeu guaguejando: *\_g...good<sup>142</sup>*. A expressão facial dele não foi tão

<sup>142</sup> Tradução nossa: Estou bem e você?

expressiva quanto o tom de voz ofegante e trêmulo, demonstrando insegurança: “*my na...my name*” (KRAUSE; PILISUK, 1961).

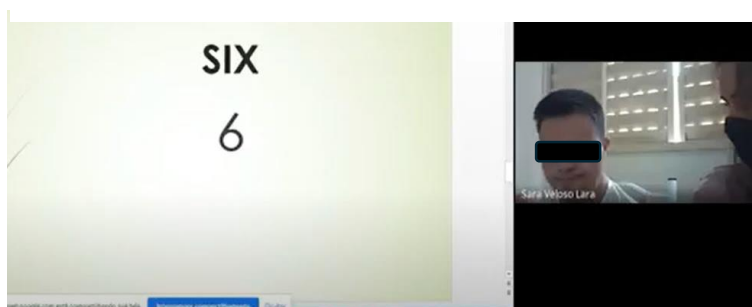
A frustração foi outro afeto observado na aula 24, referente à terceira fase da pesquisa, quando a professora retomou o conteúdo com Marcus sobre os números, iniciando a contagem deles. Porém, em um determinado momento, ela solicitou que o aluno desse continuidade à contagem que ela começara a fazer, mas ele alegou frustrado que havia esquecido:

Excerto nº 72. Linha 1. Aula 24 (3ª fase). Professora: *\_E aí...two...three...four...e aí vamos lá Marcus.*

Excerto nº 72. Linha 2. Aula 24 (3ª fase) Marcus: *\_Ah...hum...esqueci.*

Diante da resposta do aluno, a professora demonstrou empatia para com ele, dizendo que iriam rever o conteúdo dos números na aula seguinte. Ainda sim, Marcus apresentou sinais de frustração por não ter conseguido se lembrar de nenhum número sem a ajuda dela, conforme revelam suas expressões faciais e postura na Figura 37 e conforme descritas na seção 4.4.1.1<sup>143</sup>.

**Figura 37** (Aula 24) - Expressão de frustração de Marcus.



Fonte: Autoria própria.

Na aula 19, com Pietro, durante a segunda fase da coleta de dados, a professora abordou o assunto do *whatsapp*, conforme já exposto, e compartilhou uma apresentação por meio de *slides* sobre as principais funcionalidades do aplicativo. Logo no início da apresentação, ela perguntou a Pietro no que consistia um símbolo verde contendo a imagem de telefone no meio. O aluno, então, respondeu que consistia em um telefone, o que deixou a professora entusiasmada, uma vez que ele havia acertado.

No entanto, em seguida, ela indagou-o sobre o que ela deveria fazer, então, ele perdeu o foco mais de uma vez, olhando vagamente para os lados não a respondendo, o que desencadeou nela, leve ansiedade, observável pela repetição de uma mesma oração em um curto

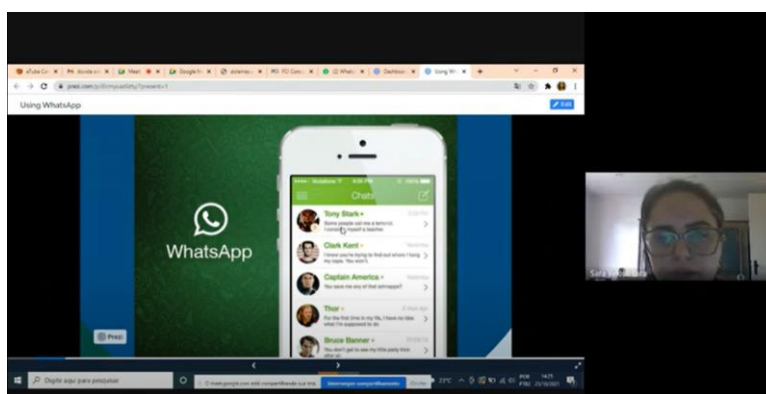
<sup>143</sup> c; e; g; p. 206.

intervalo de tempo:

Excerto nº 73. Aula 19 (2ª fase). Professora: *\_Pietro...Pietro....o que você está vendo aqui...o que você está vendo?\_* (imagem da interface do *whatsapp*).

As expressões faciais da professora, bem como as repetições na fala estão descritas na seção 4.4.1.3<sup>144</sup> e materializadas na Figura 38.

**Figura 38** (Aula 19) - Expressão facial de ansiedade da professora diante da divagação de Pietro.



Fonte: Autoria própria

Ainda, na mesma aula, durante a explicação sobre o passo a passo de como adicionar alguém no *whatsapp*, o aluno parecia estar um pouco desinteressado, amotivado, uma vez que aquele assunto parecia complexo para ele. Isso pode estar associado ao funcionamento elétrico anormal entre os neurônios, que compromete o desenvolvimento cognitivo do indivíduo com SD, podendo acarretar um *déficit* nas habilidades de análise e de síntese (CAMARGOS, 2005).

Diante disso, o aluno já demonstrava sinais de amotivação, pelo fato de parecer não estar entendendo a explicação da professora. Mesmo assim, ela ainda continuou explicando na expectativa de que Pietro começasse a entender melhor, porém, o aluno continuava sem entender, o que pode ser representado pelas meras repetições do turno de fala da professora e pelas respostas vagas dele, materializadas no seguinte excerto:

Excerto nº 74. Linha 1. Aula 19 (2ª fase). Professora: *\_Daí pra fazer ligação de voz onde você vem Pietro?*

Excerto nº 74. Linha 2. Aula 19 (2ª fase). Pietro: *\_Ah...já sei...fazer ligação de voz...*

Excerto nº 74. Linha 3. Aula 19 (2ª fase). Professora: *\_Você vem aqui em cima desse ícone do telefone e aperta...you press...ok Pietro...right....ok Pietro?*

<sup>144</sup> u; v; w; y; p. 208.

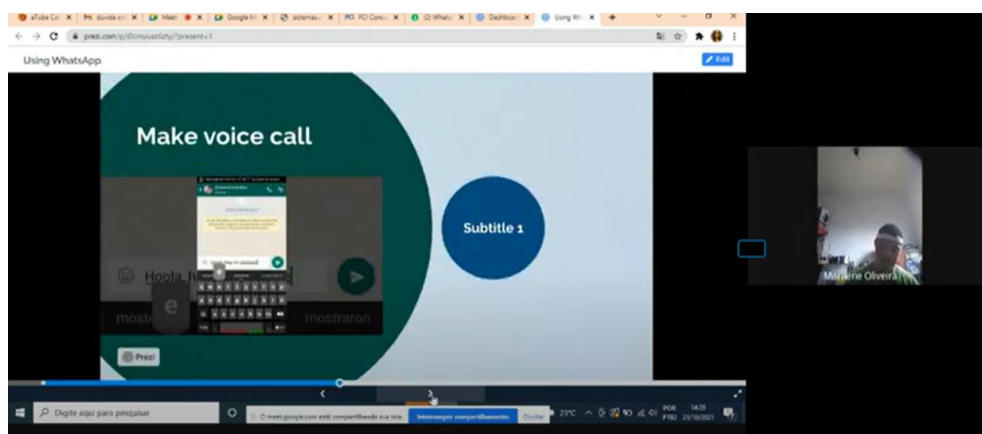
Excerto nº 74. Linha 4. Aula 19 (2ª fase). Pietro:\_Ah sei... (Pietro demora para responder).

Excerto nº 74. Linha 5. Aula 19 (2ª fase). Professora:\_Ah e qual é o próximo passo...ah...eu não quero ligação de voz mais...eu quero ligação de vídeo...af eu venho nesse ícone e pressiono nele...tá vendo...fazendo uma *video call*...você está vendo a pessoa na câmera...yes...Pietro...yes?

Excerto nº 74. Linha 6. Aula 19 (2ª fase). Pietro: \_Ah... sei.

As expressões faciais, postura e expressão verbal tanto do aluno quanto da professora revelaram desmotivação e leve irritação, respectivamente, e estão em consonância com as características fisiológicas descritas nas seções 4.4.1.2<sup>145</sup> e 4.4.1.1<sup>146</sup>, materializadas nas Figuras 39 e 40:

**Figura 39** (Aula 19) - Expressão facial e postura de desmotivação de Pietro.



Fonte: Autoria própria.

**Figura 40** (Aula 19)- Expressão facial e postura de leve irritação da professora.



Fonte: Autoria própria.

<sup>145</sup> m; o; p. 207.

<sup>146</sup> b; f; i; p. 206.

Também, na aula 23, durante a terceira fase da pesquisa, a professora abordou novamente o conteúdo dos números com Pietro, repetindo juntamente com ele, de zero a nove. Logo em seguida, ela falou o número do *whatsapp* dela e então perguntou o número dele, conforme já mencionado anteriormente. Todavia, ao perceber que Pietro estava somente repetindo os números em sequência crescente, a professora o interrompeu, instantaneamente, demonstrando uma certa ansiedade para terminar logo a aula, uma vez que ela já demonstrava sinais de cansaço, devido a digressões e divagações realizadas pelo aluno em outros momentos, conforme revela o excerto 75:

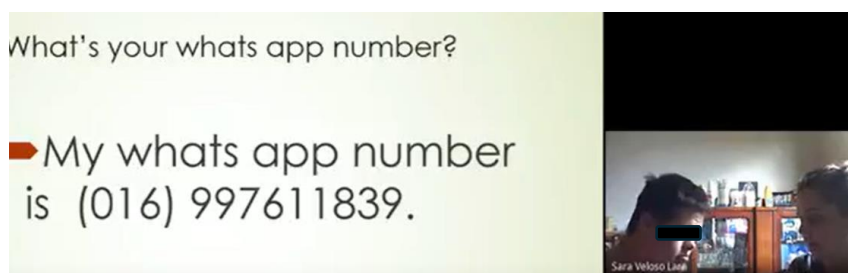
Excerto nº 75. Linha 1. Aula 23 (3ª fase). Professora: \_Agora Pietro...a gente usa os números para falar o *whatsapp number*...daí eu pergunto...*what's your whatsapp number* Pietro?

Excerto nº 75. Linha 2. Aula 23 (3ª fase). Pietro: *\_Zero, one, three...*

Excerto nº 75. Linha 3. Aula 23 (3ª fase). Professora: *\_Não...não é...esse não Pietro.*

Diante da dificuldade de compreensão do aluno, a professora interrompeu-o, abruptamente, desencadeando a frustração em Pietro, cuja expressão facial e postura estão coerentes com as descritas na seção 4.4.1.1<sup>147</sup>, conforme mostra a Figura 41:

**Figura 41** (Aula 23) - Expressão de frustração de Pietro diante da professora.



Fonte: Autoria própria.

Pudemos depreender que ambos Pietro e Marcus manifestaram a frustração diante da impotência em falar o número do *whatsapp* deles, nas aulas 23, 10 e 18, respectivamente, possivelmente, devido à dificuldade de síntese e análise de informações mais complexas que, geralmente, indivíduos com SD apresentam, o que pode prejudicar a memória de trabalho deles. (CAMARGOS, 2008; BUCKLEY; BIRD, 1994). Ainda na aula 18, a professora foi empática para com Marcus, quando ela disse a ele que explicaria algumas funcionalidades do *whatsapp*

<sup>147</sup> a; e, g; p. 206.

e depois ensinaria como fazer para adicioná-la, fazendo com que o aluno recuperasse o entusiasmo pelo conteúdo da aula, possivelmente, por ter sido acolhido pela professora. O segundo afeto mais recorrente foi a insegurança que emergiu em Marcus nas aulas 20 e 21. Na primeira, o aluno sentiu-se inseguro por não ter se lembrado de como se falava o tema da aula que compreendia “números” em inglês e, na segunda aula, por não saber para quê utilizava os *numbers*. Sendo assim, a professora foi empática para com ele, fazendo gestos ilustrativos com os dedos para representar os números e, a partir de então, Marcus voltou a se interessar e ficar empolgado com a aula.

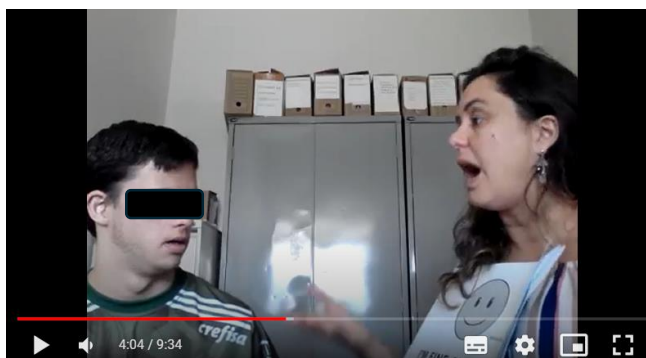
Em síntese, o afeto mais recorrente nas situações que envolveram a aprendizagem dos números em inglês foi a frustração desencadeada nos alunos. Algumas situações fizeram emergir na professora o sentimento de empatia, a qual explanava os conteúdos com paciência, novamente, a fim de que os alunos compreendessem e conseguissem produzir os números. A seguir, prosseguiremos com a análise dos afetos desafiadores nas situações que envolveram as emoções.

#### ***4.4.2.4 Aulas sobre as emoções (feelings)***

Na aula 4, referente à primeira fase da coleta de dados, com base em dados extraídos do diário de bordo da professora, Gabriel teve sua primeira aula, na qual ela introduziu o diálogo de apresentação ao aluno e então tentou praticá-lo com ele, saudando-o e dizendo-lhe o nome dela esperando que ele fizesse o mesmo. Todavia, Gabriel pareceu muito nervoso e ansioso, não conseguindo responder nada, apesar de mais uma investida da professora. Tal bloqueio pode ter tido origem na simples presença da pesquisadora por, possivelmente, ter gerado vergonha ou constrangimento no aluno ou devido talvez ao fato de que se sentia inseguro para falar inglês, tendo medo de errar. O excerto e a figura abaixo materializam as premissas e revelam a ansiedade em Gabriel.



**Figura 42** (Aula 4)- Expressão facial catatônica de Gabriel revelando ansiedade.



Fonte: Autoria própria.

Excerto nº 76. Linha 1. Aula 4 (1ª fase). Professora.: *\_Hello...Gabriel...good morning...my name is Sara...eu sou a professora de inglês...como você está?*

Excerto nº 76. Linha 2. Aula 4 (2ª fase). Gabriel: (\_\_\_) (Olhar catatônico).

Excerto nº 76. Linha 3. Aula 4 (2ª fase). Professora.: *“\_What’s your name?”* (a professora apresentou-se a Gabriel: *I’m Sara*”, “my name is Sara”)

Excerto nº 76. Linha 4. Aula 4 (2ª fase). Gabriel: (\_\_\_) (olhar catatônico).

A expressão facial e postura de Gabriel estão alinhadas com as descrições feitas na seção 4.4.1.3<sup>148</sup>. A inércia do aluno desencadeou na professora uma leve irritação, depois de ter perguntado reiteradas vezes o nome dele e como ele estava, dando exemplos de respostas pessoais a ele. Tal afeto está representado pelas características fisiológicas da professora presentes na seção 4.4.1.1<sup>149</sup> que não apareceram no recorte da figura 44, tendo sido manifestados pela professora poucos minutos depois. Também, na aula 11, com Pietro, a professora introduziu as emoções por meio de *slides*, repetindo-as em inglês três vezes juntamente com ele. No entanto, em um determinado momento, o aluno demonstrou sinais de desmotivação ao digregir do tema principal da aula que compreendia os vocábulos das emoções, trazendo à tona, o assunto do ioiô que gostaria de ganhar da professora. Ela foi empática a ele, dizendo-lhe que daria o ioiô para ele, desde que ele prestasse atenção nos *slides* naquele momento e respondesse as perguntas feitas por ela sobre as emoções. O aluno concordou mas, antes, reiterou o assunto que o interessava:

Excerto nº 77. Aula 11 (2ª fase). Pietro: *\_Oh Sara...tá bom...mas você vai me dar o ioiô?”*

A expressão facial bem como a postura de Pietro, nesse momento, convergem com as

<sup>148</sup> v; w; p. 208.

<sup>149</sup> b; d; f; p. 206.

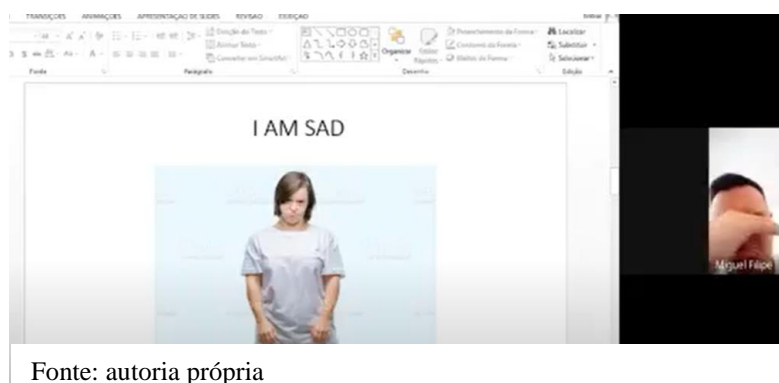
características descritas na seção 4.4.1.2<sup>150</sup>. Ainda na mesma aula, depois de a professora ter apresentado o vocabulário das emoções ao aluno e de tê-las repetido com ele, ela propôs que ambos fizessem novamente o diálogo de apresentação, perguntando a Pietro como ele estava, porém, o aluno, ao invés de respondê-la, somente, repetiu a pergunta mais uma vez, o que pode ter desencadeado a irritação nela, como mostra o excerto a seguir:

Excerto nº 78. Linha 1. Aula 11 (2ª fase). Professora: \_Responde! Você só está repetindo a minha pergunta. Eu quero que você me responda *in English?...I'm...I'm...*  
Excerto nº 78. Linha 2 . Aula 11 (2ª fase). Pietro: \_F...Fine.

Possivelmente, devido ao tom de voz áspero da professora, o aluno demonstrou insegurança, representada pela hesitação na fala dele, *f...fine*, conforme as características fisiológicas e discursivas descritas na seção 4.4.1.3<sup>151</sup>. A expressão facial e postura da professora coincidem com as descritas na seção 4.4.1.1<sup>152</sup>.

Também, na aula 15, com Marcus, na segunda fase da coleta de dados, a professora apresentou as emoções ao aluno por meio de *slides*. Primeiramente, ela as repetiu com ele duas vezes, em seguida, mostrou-as a ele e solicitou o nome de cada uma delas. No entanto, o aluno não conseguiu se lembrar de nenhuma, demonstrando sinais de forte frustração, conforme descrito na seção 4.4.1.1<sup>153</sup>, além do gesto cinestésico da mão esquerda apoiando e esfregando os olhos, como mostra a Figura 43:

**Figura 43.** (Aula 15)- Expressão de frustração de Marcus, diante do fato de não ter conseguido falar nenhuma emoção.



Fonte: autoria própria

<sup>150</sup> l; o; r; p. 207.

<sup>151</sup> y; p. 208.

<sup>152</sup> b; d; f; p. 206.

<sup>153</sup> c; e; g; p. 206.

Diante disso, a professora demonstrou empatia pelo aluno, dizendo-lhe que ele não precisava ficar nervoso ou frustrado, pedindo para que ele se acalmasse e falasse somente aquelas emoções das quais se lembrava. Apesar de o aluno não ter se lembrado de nenhuma, diante da reação empática da professora, ele sentiu-se acolhido por ela e aos poucos foi restituindo a calma e motivação durante a aula. Na aula 12, referente à segunda fase da coleta de dados, a professora a iniciou, apresentando alguns *slides* sobre a história do saxofone, tendo em vista que, em uma aula anterior, Pietro havia dito à professora que gostava desse instrumento musical. Além disso, ela apresentou mais alguns instrumentos musicais ao aluno, a fim de enriquecer o repertório musical dele. Logo em seguida, ela reproduziu a canção *Dance Monkey* por meio do *youtube*. Todavia, o aluno demonstrou amotivação que pôde ser depreendida pelas respostas vagas e divagações de Pietro no seguinte excerto:

Excerto nº 79. Linha 1. Aula 16 (2ª fase). Professora: *\_Tem muita música boa com o saxofone...mas você tem alguma ideia de quando o saxofone surgiu...esse instrumento aqui?*

Excerto nº 79. Linha 2. Aula 16 (2ª fase). Pietro: *\_Eh...*

Excerto nº 79. Linha 3. Aula 16 (2ª fase). Professora: *\_Você tem alguma ideia de quando ele foi inventado?*

Excerto nº 79. Linha 4. Aula 16 (2ª fase) Pietro: *(\_)*.

Por causa disso, a professora interrompeu a apresentação dos *slides* contendo a história do saxofone e retomou o conteúdo das emoções, que já lhe havia sido apresentado e, então, ela propôs um jogo de mímica acerca do conteúdo, a fim de resgatar a motivação e o entusiasmo do aluno. Tal atitude da professora cumpriu com o objetivo supracitado e o aluno voltou a participar da aula demonstrando motivação. As expressões faciais e postura dele convergem com as características descritas na seção 4.4.1.2<sup>154</sup>.

Na aula do dia 16, na segunda fase da coleta de dados, a professora ligou para Pietro e deu a mesma aula sobre as emoções. Primeiramente, ela repetiu o vocabulário duas vezes com o aluno, depois solicitou que ele as nomeasse. Em seguida, perguntou como ele estava se sentindo, porém, ele não conseguiu responder, ficando frustrado, ao replicar somente a pergunta dela, fato que, novamente, contribuiu para que a professora ficasse levemente irritada, conforme revela o excerto a seguir:

Excerto nº 80. Linha 1. Aula 16 (2ª fase). Professora: *\_How are you today Pietro?*

Excerto nº 80. Linha 2. Aula 16 (2ª fase). Pietro: *\_ How are you today?*

Excerto nº 80. Linha 3. Aula 16 (2ª fase). Professora: *\_Você não vai repetir...como você está...happy...sleepy...hungry?*

---

<sup>154</sup> n; o; p. 207.

As expressões faciais e postura da professora referentes à irritação estão descritas na seção 4.4.1.1<sup>155</sup>, acompanhado do gesto cinestésico de esfregar o nariz com os dedos. Em síntese, pôde-se depreender das aulas, que o afeto mais recorrente foi a frustração nos alunos, por não terem conseguido responder a expressão *How are you?*, os quais quando não souberam, hesitaram em respondê-la. Deduzimos que a dificuldade na compreensão da expressão pode ter origem na ausência de uma relação fonética dos vocábulos da expressão entre o inglês e o português, em que eles pudessem se ancorar na língua materna para compreender a expressão na língua inglesa (ALVES; SILVA JR.; 2015). Concordamos também que a dificuldade em responder a expressão pode ser decorrente do *déficit* nas habilidades de análise, síntese que pessoas com SD podem apresentar (CAMARGOS, 2005).

Em alguns momentos, as emoções que pareciam ser negativas reverteram-se em favoráveis à aprendizagem, evidenciando que não são estanques, porém, fluem e transformam-se, conforme as situações e atitudes dos interagentes; como, na aula 15, em que Marcus sentiu-se acolhido pela professora que o encorajou a falar somente o nome das emoções em inglês, das quais ele se lembrasse e por isso o aluno retomou a motivação e conseguiu responder *happy* e *sad*. Semelhantemente, na aula 12, Pietro que demonstrava sinais de desmotivação diante do conteúdo da história do saxofone, conseguiu recuperar o entusiasmo e motivação ao ser surpreendido pela professora, que ao perceber sua desmotivação pelo conteúdo, mudou o assunto da aula, propondo um jogo de mímica sobre os nome das emoções, pelo qual o aluno interessou-se.

A seguir, serão analisados os afetos desafiadores nas atividades que envolveram as tecnologias digitais e não digitais.

#### **4.4.2.5 *Uso de tecnologias digitais e não digitais***

De acordo com Fonseca *et al.* (2021), professores e alunos apresentam dificuldade no manuseio das tecnologias digitais por não terem tido formação adequada para o uso destas. De acordo com os autores, cerca de 75% dos alunos não se consideram hábeis a utilizar as TDIC's, necessitando do auxílio de alguém mais experiente para ajudá-los. Da perspectiva dos professores, Silva e Teixeira (2020) revelam que a principal queixa dos professores com relação ao ambiente virtual é a dificuldade no manuseio das TDIC's.

---

<sup>155</sup> b; f; g; p. 206.

Raticamos tais premissas através dos dados que obtivemos na presente pesquisa ao percebermos que tanto os alunos, quanto as mães e a professora tiveram dificuldade em utilizar alguns recursos das TDIC's. Nesse contexto, a emergência da frustração nas situações das aulas esteve relacionada precipuamente ao sentimento de impotência que ambos, alunos e professora, sentiram por não conseguirem manusear os recursos digitais de forma adequada, devido ao despreparo ou à falta de conhecimento técnico.

Na aula 10, com Marcus, a professora iniciou uma apresentação detalhada por meio de *slides* contendo instruções sobre como jogar o *Draw Tattoo*, conforme já descrito anteriormente. No entanto, durante a exposição do conteúdo, o *Google Meet* apresentou problemas de processamento, culminando no congelamento da tela, o que impossibilitou a troca de *slides*. Destarte, Marcus ficou desmotivado, devido à interrupção da explicação sobre as funções do jogo. Depois de seis minutos, a professora conseguiu retomar a apresentação normal dos *slides* até o final, quando ela deu uma demonstração prática de como jogá-lo. Porém, o aluno parece ter ficado mais desmotivado ainda, diante do fato de ele ter participado de forma passiva, observando a professora jogar que também parece ter se desmotivado e ficado frustrada por não ter encontrado uma outra alternativa, em que o aluno tivesse a oportunidade de participar ativamente do jogo, corroborado pelo excerto 81 de seu diário de bordo:

Excerto nº 81 (Aula 10). Diário de bordo. Professora: \_Marcus parecia tão entusiasmado e motivado quando apresentei os procedimentos da aula, sobretudo, com relação ao jogo *Draw Tattoo*. Porém, notei que ele ficou mais entediado e desmotivado, quando somente eu joguei o jogo. Fiquei desmotivada e frustrada ao vê-lo daquele jeito, mas confesso que não sabia como fazer para ele participar, não conheço nenhuma função no *Google Meet* que possibilitasse o compartilhamento de tela e participação do aluno em tempo real.

As expressões faciais, a postura e o discurso verbal da professora estão coerentes com as representadas na seção 4.4.1.1<sup>156</sup> e do aluno pela seção 4.4.1.2<sup>157</sup>.

Na aula 14, referente à segunda fase da pesquisa, a professora foi acometida pela frustração ao reproduzir um vídeo da canção *Hello Goodbye* dos *Beatles* por meio do *Youtube*, pois o vídeo também apresentou uma falha técnica relacionada ao áudio, provavelmente, porque era muito pesado para ser compartilhado por meio do *Google Meet*. Destarte, ela permaneceu por alguns minutos tentando sanar o problema, saindo e entrando

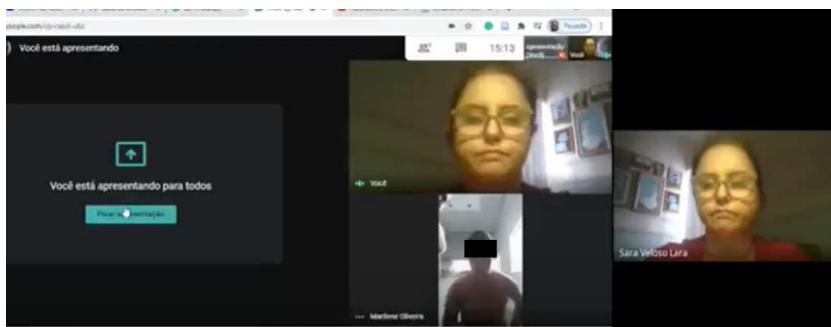
---

<sup>156</sup> a; i; p. 206.

<sup>157</sup> l; o; p. 207.

no *site*, interrompendo e fazendo o compartilhamento da tela na plataforma novamente, no entanto, sem obter êxito. Devido às tentativas frustradas, ela teve a ideia de colocar o vídeo no celular dela, posicionando-o bem em frente à câmera do *Meet*, a fim de que as imagens ficassem nítidas e o som audível para Pietro, que encontrava-se do outro lado da tela. Diante das tentativas frustradas, a professora disse a ele que iria baixar o vídeo para que na aula seguinte pudesse reproduzi-lo. Todavia, ele já demonstrava sinais de irritação, conforme revelam os sinais fisiológicos presentes na figura 44 e representados pela seção 4.4.1.1<sup>158</sup>. No que se refere às expressões faciais bem como a postura da professora, elas também estão representadas pela seção 4.4.1.1<sup>159</sup>.

**Figura 44.** (Aula 14)- Expressão de frustração da professora diante da falha técnica ao reproduzir o vídeo no *youtube*.



Fonte: Autoria própria.

Também, na aula 22, referente à segunda fase da pesquisa, Marcus manifestou frustração, ao ser indagado pela professora como faria para encontrar alguém no *facebook*. O aluno, porém, não soube responder, emitindo a breve interjeição “\_Aiii”, que soou como um sentimento de autoreprovação por não saber, conforme revela o excerto a seguir e a Figura 45:

Excerto nº 82. Linha 1. Aula 22 (2ª fase). Professora: \_Agora o que eu faço para me tornar sua amiga...onde eu vou?

Excerto nº 82. Linha 2. Aula 22 (2ª fase). Marcus: \_Aiii Marcus...cê vai da...vc vai dá...

Excerto nº 82. Linha 3. Aula 22 (2ª fase). Professora: \_Onde eu vou?

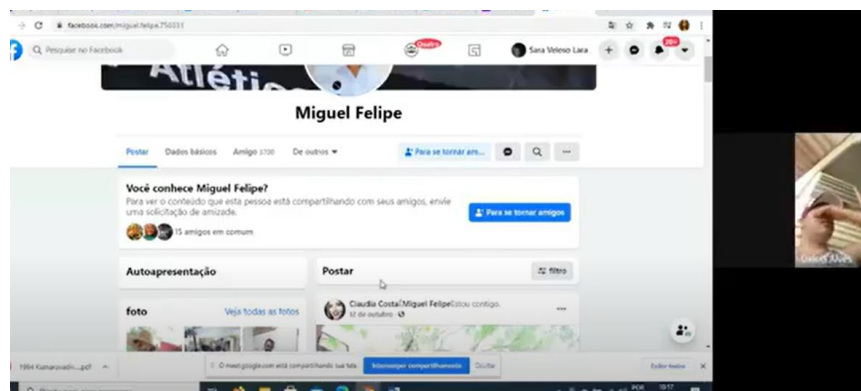
Excerto nº 82. Linha 4. Aula 22 (2ª fase). Marcus: \_Você muda...você muda...

Excerto nº 82. Linha 5. Aula 22 (2ª fase). Professora: \_Onde eu vou?

<sup>158</sup> b; f; h; p. 206.

<sup>159</sup> c; e; p. 206.

**Figura 45.** (Aula 22)- Expressão facial de frustração de Marcus diante do fato de não saber responder a professora.



Fonte: Autoria própria.

A expressão facial do aluno bem como a sua postura nesse momento estão representadas pelas características descritas na seção 4.4.1.1<sup>160</sup>. A falta de conhecimento no manuseio do *facebook* desencadeou ansiedade na professora, uma vez que já havia explicado para ele. As expressões faciais e postura desta não foram tão marcantes quanto a repetição da pergunta “\_onde eu vou?”, materializando a ansiedade, descrita na seção 4.4.1.3<sup>161</sup>.

A ansiedade, por sua vez, é um afeto complexo e intrínseco, que pode variar em níveis de intensidade e difícil de ser definido, pois é subjetivo, porém, com relação às situações das aulas, ela, geralmente, emerge dos alunos ou da professora relacionada à oscilação do sinal da internet. Nessa perspectiva, na aula 13, com Marcus, na segunda fase da pesquisa, a tela congelou novamente, durante o compartilhamento de um vídeo do *youtube*, ocasionando a lentidão para reproduzir o clipe da canção *Hello Goodbye* dos *Beatles*, deixando o aluno irritado e a professora ansiosa. O excerto a seguir corrobora o estado emocional desta última, que além do conhecimento limitado quanto ao uso do *Google Meet*, teve de lidar com a sua dificuldade em manusear os recursos dentro da plataforma:

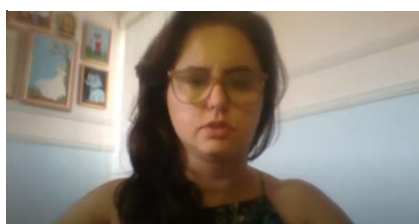
Excerto nº 83. Aula 13. (2ª fase). Professora:\_ Então vamos lá...cancelar... *Let me see*. Gente, acho que agora eu aprendi como que faz. É uma tela inteira. Aí a teacher faz assim, ó... perai... *Wait, wait, wait, wait...* Uai, o que aconteceu aqui, gente? Perai, compartilhar, uai, é para comparti... não, né? Perai, *wait, wait*. Só um minutinho, Marcus, se não a *teacher* vai apanhar aqui do... Mas tá aparecendo aqui que a *song*.

<sup>160</sup> a; e; g; p. 206.

<sup>161</sup> z; p. 208.

As expressões faciais e a postura da professora, bem como as repetições presentes em sua fala remetem às características representadas na seção 4.4.1.3<sup>162</sup>. Já as expressões faciais e postura de Marcus remetem às descrições presentes na seção 4.4.1.1<sup>163</sup>, conforme mostram as Figuras 46 e 47 respectivamente:

**Figura 46** (Aula 13)- Expressão de ansiedade da professora diante da lentidão na reprodução do vídeo.



Fonte: Autoria própria

**Figura 47** (Aula 13)- Leve irritação de Pietro com relação às falhas técnicas.



Fonte: Autoria própria.

Na aula 24, com Marcus, referente à terceira fase da pesquisa, o atraso na execução do jogo *online Ice Cream Attack* desencadeou ansiedade na professora diante do problema no sinal da internet, manifestado por meio de expressões faciais e postura descritas na seção 4.4.1.3<sup>164</sup> (EKMAN; FRIESEN, 1969). A falha técnica parece ter desmotivado o aluno, cuja expressão facial e postura revelam tal estado, conforme características descritas na seção 4.4.1.2<sup>165</sup>. Os sinais fisiológicos de ambos estão materializados na figura 48.

<sup>162</sup> v; y; z 208.

<sup>163</sup> b; h; p. 206.

<sup>164</sup> v; w; p. 208.

<sup>165</sup> m; o; r; p. 207.



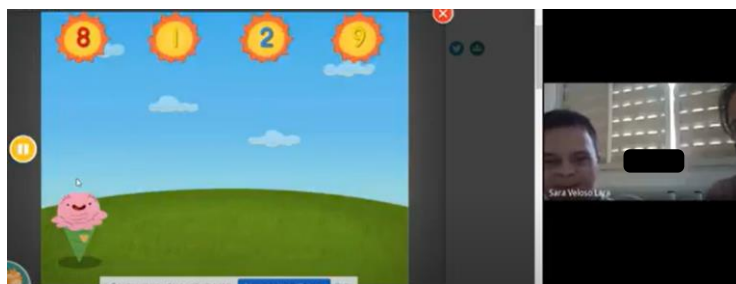
**Figura 48** (Aula 24) - Expressão de ansiedade da professora e de desmotivação de Marcus.



Fonte: Autoria própria.

No entanto, assim que o sinal da internet estabilizou e eles começaram a jogar, em que Marcus conseguiu, com a ajuda da professora, acertar alguns sóis, o aluno passou de desmotivado a entusiasmado e motivado a jogar, reverberando na professora os mesmos afetos, conforme características fisiológicas presentes na seção 4.3.1.1<sup>166</sup> e materializadas na Figura 49:

**Figura 49** (Aula 24)- Expressão de entusiasmo e motivação de Marcus e da professora, diante do bom desempenho do aluno no jogo.



Fonte: Autoria própria.

A irritação é a transição da frustração para um estado de afeto mais forte. Nesse contexto, o afeto emergiu na professora na aula 20, com Marcus. Ela informou ao aluno que eles iriam trabalhar o conteúdo dos números e que depois ele jogaria um jogo divertido. Marcus pareceu ter ficado entusiasmado com a ideia, no entanto, quando a professora iniciou a

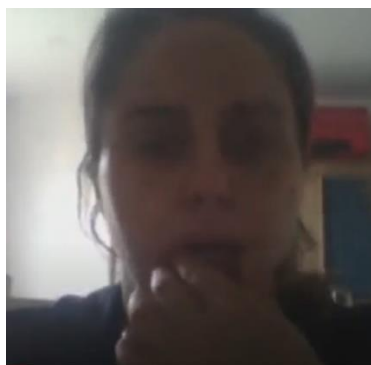
<sup>166</sup> a; e; f ; j; p. 156.

apresentação dos *slides*, por meio do *Google Meet*, levou mais de três minutos para ela conseguir compartilhar a tela, devido a problemas relacionados ao sinal da *internet*, suscitando nela, uma leve irritação por não ter conseguido resolver a intercorrência em menos tempo. Marcus, por sua vez, ficou frustrado, tal como na aula 24, por ter tido sua expectativa frustrada. Tais características fisiológicas estão materializadas nas Figuras 50 e 51 e nas falas da professora e do aluno:

Excerto nº 84. Linha 1. Aula 20 (2ª fase). Professora: \_Me fala agora se você está vendo um *slide* branco com escrita preta contendo os *numbers*?

Excerto nº 84. Linha 2. Aula 20 (2ª fase). Marcus: Tá (infere-se que ele alegou que sim, mas, na verdade, suas expressões faciais, indicavam que não estava vendo, corroborado pela expressão facial de frustração).

**Figura 50** (Aula 20)- Professora levemente irritada devido aos problemas com o sinal da internet.



Fonte: Autoria própria.

**Figura 51** (Aula 20)- Marcus frustrado, devido à demora no compartilhamento de tela.



Fonte: Autoria própria.

As expressões faciais da professora e de Marcus e o discurso sucinto, proferido em tom apático e desanimado pelo aluno estão representados pelas seções 4.4.1.1<sup>167</sup> e 4.4.1.1<sup>168</sup> respectivamente.

Na aula 22, na segunda fase da coleta de dados, Marcus também manifestou irritação pelo fato de o sinal da *internet* ter caído no momento exato em que iria mostrar o perfil do *Facebook* dele para a professora. O excerto seguinte evidencia tal situação:

Excerto nº 85. Aula 22 (2ª fase). Professora: \_Marcus...Marcus...você está aí?

<sup>167</sup> b; f; p. 206.

<sup>168</sup> c; e; p. 206.

Passados alguns minutos, a internet voltou e a professora perguntou ao aluno como o nome dele aparecia na rede social, o qual ainda apresentava indícios de irritação, porque embora a internet tivesse voltado, continuava oscilando muito durante a aula. Então, ele respondeu em tom de voz alterado: “\_Marcus!” (MÄRTZ, 2004) . Diante do problema, a professora pareceu ter ficado ansiosa e disse a Marcus que iria parar de compartilhar a tela, pedindo a ele que mostrasse o perfil do *facebook* por meio da tela do celular dele, conforme mostra o excerto a seguir:

Excerto nº 86. Aula 22 (2ª fase). Professora: \_Vou parar de compartilhar aqui...e você me mostra o seu *facebook* no seu celular ok?

Logo em seguida, a professora perguntou a ele qual o caminho que ela deveria fazer para então encontrá-lo no *facebook*, no entanto, ele não soube responder, agravando ainda mais o seu estado de irritação. As expressões faciais, postura da professora e de Marcus, além do discurso em tom de voz alterado deste estão representados pelas seções 4.4.1.3<sup>169</sup> e 4.4.1.1<sup>170</sup> respectivamente.

Também, na aula 19, na segunda fase da pesquisa, a professora abordou o assunto do *whatsapp*, conforme já descrito, apresentando *slides*, que continham explicações sobre as funcionalidades do aplicativo. Desde o início da aula, a professora já demonstrava sinais de irritação, devido ao fato de ter feito algumas perguntas a Pietro sem obter devolutiva dele. Dentre elas, ela perguntou qual a tecla que ele deveria apertar para receber a chamada de vídeo, porém, o aluno respondeu afirmando saber, em tom amotivado, soando, na verdade, não estar entendendo a explicação dela:

Excerto nº 87. Linha 1. Aula 19 (2ª fase). Professora: \_Você vem aqui em cima desse ícone do telefone e aperta...*you press...ok Pietro...right...ok Pietro?*  
Excerto nº 87. Linha 2. Aula 19 (2ª fase). Pietro:\_Ah sei.

Ainda na mesma aula, a professora fez outra pergunta ao aluno, conforme revela o seguinte excerto:

Excerto nº 88. Linha 1. Aula 19 (2ª fase). Professora: \_Ah e qual é o próximo passo...ah...eu não quero ligação de voz mais...eu quero ligação de vídeo...af eu venho nesse ícone e pressionno nele...tá vendo...fazendo uma *video call*<sup>171</sup>...você está vendo a pessoa na câmera...*yes Pietro...yes?*  
Excerto nº 88. Linha 2. Aula 19 (2ª fase). Pietro: \_Ah...Ah...sei...

<sup>169</sup> u; v p. 208.

<sup>170</sup> b; f; j, p. 206.

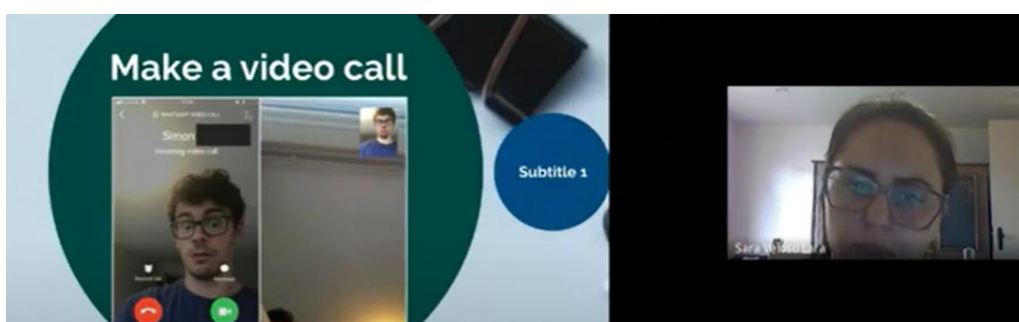
<sup>171</sup> Tradução nossa: chamada de vídeo.

Excerto nº 88. Linha 3. Aula 19 (2ª fase). Professora: \_Ah...você está entendendo Pietro?

Excerto nº 88. Linha 4. Aula 19 (2ª fase). Pietro: \_Ah...Ah...sei...

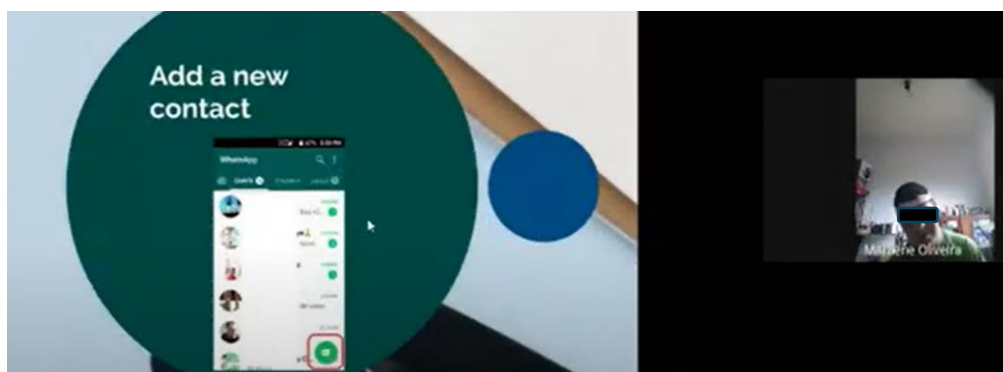
A reiteração da expressão “Ah...sei...” de Pietro potencializou a irritação na professora, diante da ausência de respostas do aluno. As expressões faciais e postura da professora e do aluno estão materializadas nas Figuras 52 e 53 e representadas pelas características fisiológicas presentes na seção 4.4.1.1<sup>172</sup> e 4.4.1.1<sup>173</sup> respectivamente:

**Figura 52** (Aula 19)- Expressão de irritação da professora diante da ausência de respostas de Pietro a respeito das funcionalidades do *whatsapp*.



Fonte: Autoria própria.

**Figura 53** (Aula 19)- Expressão e postura de amotivação de Pietro com relação às funcionalidades do *whatsapp*.



Fonte: Autoria própria.

Em suma, pudemos observar que as situações descritas nessa seção desencadearam uma variedade de afetos desafiadores tanto nos alunos quanto na professora em relação ao uso das tecnologias digitais e não digitais. Na maioria das vezes, tais afetos estiveram relacionados diretamente ao compartilhamento de outras plataformas virtuais através do *Google Meet*, como

<sup>172</sup> b; f; p. 206.

<sup>173</sup> a; e; p. 206.

o *youtube*, revelando uma limitação técnica da própria plataforma, bem como a falta de conhecimento em relação ao manuseio da plataforma digital tanto da professora quanto dos alunos, fazendo-nos consentir que urge a necessidade de capacitação tanto de professores quanto de alunos para o uso de recursos digitais, haja vista a dificuldade que as pessoas, de modo geral, ainda apresentam no manuseio das TDIC's, conforme revelaram as pesquisas de Sá; Narciso; Narciso (2021) e Silva, Teixeira (2020).

A seguir, faremos a síntese dos principais afetos desafiadores emergentes em todas as situações aqui analisadas.

#### **4.4.2.6 Manifestações de afetos desafiadores: síntese.**

Finalizada a análise das aulas com foco nos afetos desafiadores, buscaremos, nesta subseção, sintetizar os afetos e as situações nas quais eles emergiram na relação entre professora-alunos e destes com relação à aprendizagem da LI.

A amotivação foi o primeiro afeto e ele manifestou-se notadamente através dos músculos faciais relaxados, leve abertura dos lábios, além de olhos levemente cerrados, postura corcunda, cabeça caída e inclinada para frente e ombros caídos. No plano verbal, pessoas entediadas ou amotivadas geralmente ficam caladas, sem expressar nenhuma ideia ou opinião a respeito do assunto abordado durante a aula. Tal afeto foi observado nas seguintes situações ou nas repostas obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas:

a) Nas entrevistas semiestruturadas e destinadas às mães, entrevista 3, referente à segunda fase da coleta de dados, no que tange à pergunta 6, se os alunos gostavam de ter aulas de LI com a professora e também à pergunta de número 7, que consistia em saber se os alunos utilizavam recursos digitais para aprender a LI, em que ambas as mães responderam negativamente;

b) Nas entrevistas semiestruturadas e destinadas às mães realizadas após as aulas, entrevista 5, referente à pergunta de número 8, se elas achavam importante o ensino-aprendizagem da LI para os filhos? A mãe de Marcus, Dulce, respondeu amotivada que achava que não era importante, baseado em crenças deterministas e limitantes sobre a aprendizagem de LE para pessoas com SD.

c) Na aula 20, com Marcus, em que o aluno perdeu o foco durante a exibição dos *slides* contendo as funcionalidades do *whatsapp*.

Correlato à amotivação, está a desmotivação, marcada pelas mesmas características fisiológicas do primeiro. No plano verbal, no entanto, difere da amotivação, uma vez que o locutor repete a fala do interlocutor ou digrege do assunto discutido. Tal afeto pôde ser depreendido nas seguintes situações:

d) Na aula 10 com Marcus, referente à segunda fase da coleta de dados, devido ao problema no que se refere ao compartilhamento do conteúdo dos *slides* sobre as funções do *Draw Tattoo* e através do *Google Meet* e devido à passividade do aluno diante da execução do jogo;

e) Na aula 11, com Pietro, quando a professora introduziu as emoções para ele por meio dos *slides*, porém, o aluno não estava compreendendo as explicações e por isso trouxe à baila o assunto de interesse dele.

f) Na aula 24, Marcus também ficou desmotivado diante do problema no sinal da internet, que atrapalhou a execução do jogo online *Ice Cream Attack*.

A irritação é um outro afeto que acometeu tanto a professora quanto os alunos, representada pelas seguintes características fisiológicas e discurso verbal: tensionamento das sobrancelhas, unidas e rebaixadas em direção ao nariz, frisar dos lábios, postura rígida e tensa. No âmbito do discurso verbal, ela manifesta-se através das alterações de voz e gagueira. Tal afeto pôde ser observado nas seguintes situações:

g) Em uma atividade envolvendo o diálogo de apresentação, mais especificamente na aula 1 com Pedro Henrique, devido ao fato de o aluno somente ter repetido os turnos de fala da professora, com relação ao diálogo de apresentação; na aula 4, com Gabriel, devido ao fato de o aluno não ter respondido a nenhum turno de fala também, mesmo com a professora dando exemplos de respostas relacionadas a ela mesma;

h) Nas atividades sobre as emoções, nas aulas 11 e 16, em que professora ficou irritada diante da dificuldade de Pietro em responder à sua interpelação, referente à expressão *How are you?*, sobretudo, por ter praticado várias vezes o vocabulário das emoções.

i) Nas atividades envolvendo recursos não digitais e digitais, mais especificamente, na aula 14, em que Marcus ficou irritado, devido à oscilação do sinal da internet, interferindo na reprodução do vídeo da canção *Hello Goodbye dos Beatles* através do *Google Meet*.

A frustração foi outro afeto recorrente nas situações das aulas e ela caracterizou-se pelos seguintes aspectos fisiológicos: erguimento das sobrancelhas interna e rebaixamento da externa, que se unem, relaxamento dos músculos faciais, como os da testa e das sobrancelhas e leve obstrução dos lábios. No plano verbal, o afeto manifestou-se por meio de interjeições ou

palavras com conteúdo de autoreprovação ou menos valia. A frustração acometeu tanto a professora quanto os alunos, com base nas seguintes situações:

j) Na aula 16, envolvendo o diálogo de apresentação, quando a professora ficou frustrada devido à dificuldade de Pietro em responder à pergunta *How are you?*, mesmo tendo praticado com ele diversas vezes.

k) Na aula 10, referente ao conteúdo dos números, em que Marcus não conseguiu se lembrar de nenhum número mesmo tendo repetido duas vezes; na aula 18, quando o mesmo aluno disse à professora que não havia conseguido adicioná-la ao *whatsapp*, referente à primeira aula, conforme solicitado por ela; na aula 23, Pietro ficou frustrado por ter sido interrompido pela professora quando estava tentando falar o número do seu *whatsapp*.

l) Na aula 15, envolvendo atividades referentes às emoções, em que Marcus demonstrou forte frustração por não ter conseguido se lembrar de nenhuma palavra referente ao conteúdo, mesmo tendo praticado todas as palavras duas vezes antes de tentar produzi-las; na aula 16, pelo mesmo motivo referente à aula 15.

m) Na aula 10, envolvendo atividades digitais e não digitais, a professora sentiu-se frustrada por não ter conseguido proporcionar uma experiência real a Marcus referente ao aplicativo *Draw Tattoo*; na aula 14, a professora ficou frustrada diante do problema do *youtube* que travava a todo momento, atrapalhando a execução da música *Hello Goodbye*; na aula 20, com Marcus, o aluno ficou frustrado por não ter conseguido se lembrar para quê se estudava o conteúdo dos números e então ele alegou que havia esquecido o motivo.

A insegurança foi outro afeto recorrente caracterizado pelas seguintes expressões fisiológicas e gestuais: olhar catatônico, ausência do contato visual entre os pares, além do erguimento das sobrancelhas e excesso de piscadas, demonstrando nervosismo e boca semiaberta. No plano verbal, a insegurança é marcada pelas hesitações e gagueiras. Tal afeto foi observado precipuamente nos alunos e nas seguintes situações de aprendizagem:

n) Na aula 15, em que Marcus ficou inseguro para responder a pergunta referente a *What's your name?* referente ao diálogo de apresentação; na aula 21, em que o mesmo aluno demonstrou insegurança para responder a mesma pergunta, no entanto, relacionada ao aplicativo *LetMe Talk*.

o) Na aula 20, com Marcus, referente às atividades envolvendo os números, quando ele não soube responder sobre o que se tratava o conteúdo da aula que consistia em *numbers*.

Passando para o último afeto, a ansiedade é representada pela recorrência das seguintes características fisiológicas, gestuais e verbais: olhar catatônico, ausência do contato visual entre os pares, além do erguimento das sobrancelhas e excesso de piscadas demonstrando nervosismo

e boca semiaberta. No plano do discurso verbal, pessoas ansiosas geralmente interrompem abruptamente frases ou períodos e podem apresentar gagueira. O afeto foi observado tanto na professora quanto nos alunos nas diferentes situações de aprendizagem, conforme descrito abaixo:

p) Na aula 4, na qual Gabriel apresentou sinais de ansiedade e por isso não conseguiu responder nenhuma pergunta da professora, tendo ficado inerte diante das tentativas da professora.

q) Na aula 13, com Marcus, referente às atividades envolvendo tecnologias não digitais em que a professora manifestou ansiedade, devido à oscilação do sinal da internet que ocasionou o congelamento da tela do *youtube*; na aula 22, a professora demonstrou o afeto, quando percebeu a oscilação da internet, no momento em que Marcus iria mostrá-la o perfil do *facebook* dele; na aula 24, a ansiedade acometeu novamente a professora ao notar a desmotivação em Marcus que, no início, estava animado, jogando o jogo *online Ice Cream Attack*, porém, devido a problemas de processamento deste, o jogo teve de ser interrompido.

Em síntese, pôde-se depreender que o afeto desafiador de maior incidência nas aulas foi a frustração, tendo acometido a professora, devido, principalmente, a problemas relacionados ao sinal da internet. Já os alunos sentiram-se frustrados devido às dificuldades que eles tiveram em compreender e responder algumas perguntas como *How are you?* e *What's your name?*. Depreendemos que isso se deve possivelmente à falta de integração entre os aspectos fonéticos da língua materna e da LI, o que pode ter dificultado a compreensão dos alunos referente às expressões em inglês, conforme evidenciaram os dados. Em segundo lugar, está a irritação, em relação à professora, diante da dificuldade dos alunos em responder as perguntas interpostas por ela e, no tocante aos alunos, devido às oscilações no sinal da internet. Com relação à insegurança, tal afeto foi desencadeado nos alunos relativo a dificuldade de produção das expressões referentes aos conteúdos trabalhados. Já a ansiedade manifestou-se tanto na professora quanto nos alunos comumente relativa às oscilações do sinal da internet.

Finalizada a análise dos afetos desafiadores nas situações de aprendizagem, teceremos as considerações finais da presente pesquisa.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado nos preâmbulos da presente pesquisa, esta investigação teve origem na inquietação da professora-pesquisadora acerca dos mecanismos de aprendizagem da língua inglesa de indivíduos com SD, a partir de sua experiência prévia com um aluno detentor dessa condição genética. Todavia, no decurso das aulas, os aspectos afetivos foram adquirindo maior relevância no processo e, com base nisso, redefinimos o objetivo da presente pesquisa que consistiu em analisar e caracterizar os afetos emergentes da interação triádica professora-família-alunos, priorizando os afetos dos aprendizes e investigando de que forma tais elementos repercutem na aprendizagem da língua inglesa (LI). Diante de tal objetivo, foram delineadas as seguintes questões de pesquisa: 1) que afetos emergem nos alunos com SD na interação triádica professora-família-alunos e de que forma tais elementos repercutem na aprendizagem da LI? De que forma as práticas e os recursos adotados com alunos com SD no contexto presencial e remoto impactam os seus afetos?

Para responder às questões, apoiamo-nos nos eixos teóricos a seguir: 2.1) O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's) no contexto de ERE, com base nos pressupostos de Sá; Narciso; Narciso (2021); Rojo (s/d); Teixeira; Nascimento (2021); 2.2) TDIC's para o ensino e aprendizagem de alunos com DI, pautado nos estudos de Carneiro; Costa (2020); Cândido; Carneiro (2019); Bäuml (2007); 2.3) Aspectos inerentes à SD, com base nos pressupostos de Chapman; Hesketh (2000); Ghirello-Pires (2011); Buckley; Bird (1994); Buckley (2002) e Ruiz (2004; 2012). Por fim, na seção 2.4) Olhares sobre os afetos no ensino/aprendizagem de LE, lançamos mão dos estudos de Vygotsky (1998; 2001; 2003); Barcelos (2010; 2019); Arnold; Brown (1999); Brown (2000); Ekman e Friesen (1969; 2003); Ekman (2003); Kendon (1980) e McNeill (1992; 2005).

O contexto da pesquisa foi específico de cada uma das três fases da coleta de dados, a saber: fase 1, que aconteceu presencialmente, em sete aulas, nas casas de alguns alunos e nas APAE's de Capitólio e de Piumhi-MG, com a participação dos seis alunos: Pedro Henrique, Raquel, Sabrina, Gabriel, Marcus e Pietro; na fase 2, as treze aulas ocorreram de maneira remota emergencial, através do *Google Meet*, somente com Marcus e Pietro. Por fim, na terceira fase, as aulas voltaram a ser presenciais, nas casas de ambos alunos de Piumhi, totalizando seis aulas. Ademais, participaram, também, de todas as fases da pesquisa, as mães daqueles.

Tendo retomado de maneira breve os pressupostos teóricos e a metodologia da pesquisa, buscaremos responder a primeira questão de pesquisa, a saber: que afetos emergem nos alunos

com SD na interação triádica professora-família-alunos e de que forma tais afetos repercutem na aprendizagem da LI?

Embora os afetos dos quais tratamos na presente pesquisa tenham sido analisados em pólos opostos: positivos e negativos na perspectiva de diversos autores da área de ensino e aprendizagem de línguas, tais como Carvalho, 2018; Aragão, 2004; 2008; Horwitz, 2001; Arnold, 1999, preferimos adotar outros termos para nos referirmos a eles: “favoráveis”, referente aos afetos positivos e “desafiadores”, referente aos de caráter negativo. Para além disso, verificamos a transformação dos afetos “favoráveis” em “desafiadores” e vice versa durante as interações entre alunos-professora-família e dos primeiros em relação ao objeto de aprendizagem, isto é, a LI. Destarte, um afeto favorável ou desafiador, dependendo da circunstância ou do estímulo recebido, transformava-se em outro afeto de natureza semelhante ou distinta, geralmente, propulsionando o indivíduo a uma tomada de atitude.

Para exemplificar a transformação dos afetos, na aula 2, com Sabrina, a aluna parecia tímida e insegura mas, aos poucos, foi sendo conquistada pela professora que a abordou com carinho e atenção, fazendo com que a aluna se sentisse à vontade com ela, demonstrando entusiasmo ao puxar a mão da professora para lhe mostrar a sala de bordado que, segundo a aluna, era a sua favorita na APAE. Logo no início da aula 7, com Marcus, o aluno demonstrava sinais de timidez e introversão. Percebendo isso, a professora, então, iniciou uma conversa informal, demonstrando interesse pela sua rotina, indagando-o sobre o que ele havia feito no final de semana, o que contribuiu para transformar, aos poucos, a timidez do aluno em tranquilidade e entusiasmo, o que contribuiu para aproximá-lo dela. Na aula 12, a professora demonstrou leve irritação devido à digressão realizada por Pietro no momento em que estava introduzindo o assunto da aula para ele, o qual a interrompeu para falar sobre a máscara do Homem Aranha que gostaria de ganhar dela. Todavia, à medida que a professora ia conversando com o aluno e aproximando-se mais dele, ia demonstrando empatia para com ele ao acolher os assuntos do interesse dele. Ainda na mesma aula, Pietro manifestou amotivação sobre a história do saxofone, fazendo com que a professora mudasse o conteúdo da aula para um jogo de mímica sobre as emoções, conteúdo este trabalhado em aula anterior e pelo qual o aluno pareceu se interessar. Destarte, o aluno parece ter retomado a motivação e o entusiasmo. Na aula 14, novamente, com Pietro, a professora, primeiramente, manifestou frustração ao reproduzir um vídeo da canção *Hello Goodbye* dos *Beatles*, pois este estava travando muito, o que levou ela a ter uma atitude proativa de baixar o vídeo para não ter esse tipo de intercorrência em aulas futuras. Na aula 16, com o mesmo aluno, a professora, primeiramente, manifestou frustração por ele não ter conseguido responder a pergunta *How are you?*, mesmo depois de ela ter repetido

várias vezes o vocabulário das emoções com ele. O estado psicológico da professora desencadeou irritação nele ao ser interpelado novamente por ela em tom irritadiço. Ao perceber o estado emocional de Pietro, a professora, então, demonstrou empatia para com o aluno, explicando-lhe, com paciência, como ele deveria responder à pergunta. Para tanto, concedeu-lhe alguns exemplos, o que fez com que Pietro retomasse a motivação e o entusiasmo pelo conteúdo.

Na aula 18, Marcus ficou frustrado porque não havia conseguido adicionar a professora no *whatsapp*, no entanto, ela teve uma atitude positiva, demonstrando empatia e paciência, explicando ao aluno como adicionar alguém no aplicativo, o que fez com que ele ficasse entusiasmado e motivado. Na aula 20, Marcus, primeiramente, ficou frustrado, uma vez que ele não soube responder para a professora o porquê de aprender os números. Diante da reação negativa do aluno, a professora demonstrou empatia para com ele, utilizando gestos ilustrativos para representar o número do *whatsapp* dele. Apesar do aluno não ter conseguido falar o número dele, respondeu *numbers*, deixando a professora entusiasmada ao constatar que ele havia se lembrado da palavra em inglês. Sendo assim, ela elogiou-o, o que parece ter contribuído para transformar o estado de frustração dele em entusiasmo e motivação. Passando para a aula 22, Marcus iniciou a aula irritado com algumas questões mas, à medida que a professora foi tentando aproximar-se dele, demonstrando interesse ao perguntar sobre sua rotina, especificamente, o que ele iria fazer depois daquela aula, o aluno, então, respondeu *have lunch*, suscitando entusiasmo nela ao constatar que ele conseguira reter aquela expressão na memória de longo prazo, reverberando o mesmo afeto em Marcus, que recebeu o *feedback* positivo da professora.

Com base nos exemplos supracitados, pudemos verificar a transformação dos afetos desafiadores da professora e dos alunos em afetos favoráveis, o que evidencia a fluidez das emoções dos participantes ocasionada pelos estímulos positivos provenientes do meio ambiente ou de pessoas que fizeram com que ocorresse essa transformação.

No que se refere à transformação dos afetos favoráveis em desafiadores, na aula 10, com Marcus, este parecia estar entusiasmado e motivado durante a explicação detalhada da professora sobre as funcionalidades do aplicativo *Draw Tattoo*, esperando a oportunidade de usá-lo. Todavia, a professora parece ter dado somente uma demonstração breve de como utilizá-lo, sem ter oportunizado a participação efetiva do aluno, talvez devido ao conhecimento limitado dos recursos do aplicativo, o que a deixou frustrada e desmotivada.

Na aula 15, com Marcus, mesmo a professora tendo apresentado e repetido o vocabulário das emoções três vezes com o aluno, ele não conseguiu se lembrar de nenhuma,

demonstrando leve frustração, bem como a própria professora. Destarte, ela repetiu mais uma vez com ele cada emoção, mimetizando as expressões faciais das pessoas que apareciam nos *slides*. Então, Marcus conseguiu produzir a palavra *sick*, recebendo o *feedback* positivo dela, que ficou entusiasmada e motivada por ele ter acertado pelo menos uma palavra, fazendo com que a frustração de ambos se transformasse em entusiasmo e motivação, além de ter contribuído para fortalecer a autoestima de Marcus.

Na aula 19, com Pietro, a professora abordou o tema do *whatsapp* correlato ao conteúdo dos números. Primeiramente, ela explicou as funcionalidades da rede social por meio de *slides*. O aluno que, em uma primeira instância, pareceu entusiasmado e motivado com o tema, foi perdendo a motivação durante a explicação, uma vez que pareceu um pouco complexo para ele, tornando a professora um pouco frustrada. Não obstante, este recuperou o entusiasmo e a motivação quando a professora pacientemente retomou o conteúdo dos números, sendo empática para com ele ao utilizar gestos ilustrativos que contribuíram para que o aluno resgatasse a imagem numérica dos números da sua memória de longo prazo. Sendo assim, ele conseguiu falar alguns deles sem a ajuda dela, recebendo o *feedback* positivo da professora, suscitando nele, entusiasmo, motivação, além de ter fortalecido sua autoestima.

Passando para a aula 24, referente à terceira fase da coleta de dados, Marcus, no início, apareceu bocejando, aparentando estar cansado e entediado e por isso disse que estava *sleepy*. A professora ao perceber que o aluno havia resgatado a palavra em inglês de sua memória de longo prazo, elogiou-o entusiasmadamente, parecendo ter desencadeado o mesmo afeto nele, além de ter contribuído para fortalecer a autoestima do aluno.

Não obstante, os afetos tenham sido analisados em categorias separadas, afetos desafiadores e afetos favoráveis, no capítulo de análise, durante esta, nas diferentes situações de aprendizagem, pudemos verificar, com base nos exemplos supracitados, a fluidez deles, ocasionando a transformação de sua natureza de acordo com o tipo de estímulo recebido (positivo ou negativo), proveniente de pessoas ou do próprio meio ambiente, o que consideramos ser o ineditismo do presente trabalho.

Ademais, pôde-se depreender uma relação de reciprocidade afetiva entre professora e alunos, na maioria das vezes, tendo em vista que quando ela manifestava um afeto desafiador, os aprendizes geralmente manifestavam se não o mesmo afeto, algum de natureza semelhante; em contrapartida, quando a professora manifestava afetos favoráveis, os alunos também os manifestava, corroborando o postulado de que a relação entre professor e alunos é uma “via de mão dupla” (PANNIZI, 2004, p. 15).

Crendo ter respondido a primeira questão de pesquisa, buscaremos responder a segunda, que consistiu em saber: de que forma as práticas e os recursos pedagógicos adotados com alunos com SD no contexto presencial e remoto impactaram os seus afetos?

Pudemos depreender que uma prática que mobilizou afetos favoráveis nos alunos foi a formação do diálogo de apresentação por meio de *flashcards* nas aulas 1, 3, 4, 6 e 7, referentes à primeira fase da pesquisa. Tais recursos se fazem essenciais para o aprimoramento das habilidades de memória e de raciocínio do público alvo de pessoas com SD, pois resulta da associação de imagens ao conteúdo verbal que parecem ter contribuído para o fortalecimento daqueles aspectos cognitivos nos alunos. Semelhantemente, nas aulas 15 e 16, com Marcus e com Pietro, respectivamente, a professora apresentou o vocabulário das emoções utilizando *slides*, que contribuíram para que ambos se lembrassem da palavra *sick*, suscitando o entusiasmo neles e na professora. Ademais, a utilização de objetos concretos como o uso de canetas para representar a quantidade dos números também parece ter auxiliado para a retenção do vocabulário dos números e para o aprimoramento da memória de longo prazo do aluno Pietro, referente à aula 11 (RUIZ, 2012).

Outra prática utilizada nas aulas presenciais e que desencadeou afetos favoráveis nos alunos foi a utilização de folhas impressas nas aulas 24 e 25, contendo exercícios envolvendo os números. Tal prática reiterou o conteúdo já visto, contribuindo para reforçar a habilidade escrita dos aprendizes, visto que alunos com SD necessitam de mais exercícios, mais repetições sobre um determinado conteúdo para a sua retenção na memória de longo prazo (CHAPMAN; HESKETH, 2000).

Com relação às práticas e recursos adotados no contexto remoto emergencial, adotamos o *Google Meet* como ferramenta para dar continuidade às aulas, o que fez emergir tanto afetos de entusiasmo e motivação, conforme relatou a professora em seu diário de bordo nos excertos 53, 56 e 57, quanto afetos de preocupação e frustração, conforme mostra o excerto 54. Para além disso, conforme descrito em situações anteriores, ocorreu também a transformação dos afetos em algumas situações nas aulas. Concordamos com Moreira e Schlemmer (2020) que tal transformação pode estar associada à instabilidade no momento de crise, provocada pela pandemia da COVID-19 que surpreendeu tanto professores quanto alunos e os pais ou responsáveis destes. De modo geral, todos apresentaram dificuldade no tocante ao manuseio das ferramentas digitais, devido à escassez de tempo e falta de capacitação para adquirirem as competências necessárias para o manuseio das ferramentas digitais.

Ademais, na aula 10, Marcus parecia entusiasmado e motivado no início da apresentação das regras do jogo *Draw Tattoo*, todavia, durante a exibição dos *slides*, o aluno

foi ficando desmotivado e entediado, devido à alta complexidade do assunto. Os afetos agravaram-se mais ainda quando o aluno percebeu que não iria jogar, devido à inabilidade da professora em manusear a ferramenta digital de modo que possibilitasse a participação ativa do aluno, o que a deixou também desmotivada e frustrada ao vê-lo daquele jeito. Outro exemplo que ilustra a emergência de afetos desafiadores foi a aula 14, em que Pietro ficou irritado devido à oscilação no sinal da *internet* que acabou por interferir na reprodução do vídeo da canção *Hello Goodbye*, deixando-o irritado e a professora frustrada.

Ratificando a transformação dos afetos, na aula 24, com Marcus, na terceira fase da pesquisa, a professora manifestou ansiedade diante do problema no sinal da internet que atrasou um pouco a execução do jogo online *Ice Cream Attack*, manifestado pelas expressões faciais e postura representados pela seção 4.4.1.3<sup>174</sup> (EKMAN; FRIESEN, 1969). A falha técnica parece ter desmotivado o aluno. Porém, quando o sinal da internet estabilizou e eles começaram a jogar, Marcus conseguiu, com a ajuda da professora, acertar alguns sóis. Sendo assim, o aluno foi deixando de ficar desmotivado para ficar entusiasmado e motivado, reverberando os mesmos afetos na professora.

O uso de *slides* para expor vocabulário e expressões no início das aulas acabou ora gerando afetos favoráveis como o entusiasmo e a motivação e autoestima fortalecida nos alunos e também na professora, quando aqueles se lembravam do vocabulário, tendo em vista que os *slides* contribuem para o reforço visual do conteúdo, devido à sua linguagem multimodal, que pode contribuir para retenção de conteúdos de maneira mais eficaz na memória de longo prazo (RUIZ, 2012). Outras vezes, tais recursos suscitaram afetos desafiadores como a frustração e a irritação tanto nos alunos quanto na professora associados ao congelamento da tela e devido também à dificuldade que os alunos tiveram para se lembrar das expressões sem se ancorar nelas.

Conforme as situações supracitadas, na aula 19, com Pietro, ocorreu a recursividade de afetos favoráveis. Logo no início da aula, a professora apresentou as funcionalidades do *whatsapp*, correlato ao conteúdo dos números por meio de *slides* e o aluno parecia entusiasmado e motivado. Todavia, ele logo foi perdendo a motivação diante da abordagem complexa do conteúdo apresentada pela professora, o que suscitou nela frustração, ao perceber que ele não estava compreendendo. Não obstante, ela ainda insistiu, solicitando que Pietro falasse o número do *whatsapp* dele em inglês, o qual não soube responder e por isso ficou frustrado. Percebendo o estado emocional do aluno, a professora transformou sua frustração em empatia, acolhendo-

---

<sup>174</sup> u; v; p. 209.

o e dizendo-lhe que não havia problema em não saber responder, uma vez que ela iria retomar o conteúdo dos números mais vezes. Sendo assim, ela repetiu mais uma vez os números por meio de gestos ilustrativos para representá-los, possibilitando que o aluno se lembrasse e produzisse alguns deles, contribuindo para que ele recuperasse o entusiasmo, a motivação e a autoestima que reverberaram na professora.

Semelhantemente, na aula 20, com Marcus, ocorreu a transformação de um afeto desafiador em um afeto favorável à aprendizagem. A professora retomou o conteúdo dos números por meio de *slides*, porém, ele não soube responder, o que o deixou frustrado. Em seguida, ela perguntou-lhe se ele sabia falar o número do *whatsapp*, porém, o aluno respondeu negativamente. Portanto, a professora solicitou à Dulce, sua mãe, que o auxiliasse em uma atividade, a qual foi empática à professora, fazendo o que lhe havia sido solicitado, ratificando o postulado de Voivodic (2008) de que a família é o apoio em todos os outros aprendizados adquiridos durante a vida do aprendiz, incluindo o processo de aprendizagem de uma LE. Todavia, mesmo com a ajuda da mãe, o aluno não conseguiu falar o número do *whatsapp* dele. Em seguida, a professora iniciou o compartilhamento de *slides* contendo a representação gráfica dos números, associada à sua forma numérica e, então, solicitou que o aluno falasse o primeiro deles. Primeiramente, ele hesitou em responder mas, logo em seguida, respondeu *zero*, seguido de *one* e *two*, recebendo o *feedback* positivo da professora em tom eufórico, o que contribuiu para que ele restabelecesse seu entusiasmo e autoestima, reverberando o entusiasmo na professora. Tal situação evidencia a recursividade dos afetos.

Na aula 15, mais uma situação evidenciou a transformação de um afeto desafiador em favorável, cujo principal conteúdo compreendia o vocabulário das emoções. Após ter iniciado a aula realizando o diálogo de apresentação com Marcus, a professora apresentou o vocabulário das emoções por meio de *slides*, contendo as palavras associadas a imagens. Primeiramente, ela repetiu as expressões oralmente três vezes com o aluno, esperando que ele as produzisse sozinho na próxima vez. Todavia, o aluno não se lembrou de nenhuma, aparentando ter ficado frustrado. Sendo assim, ela repetiu mais uma vez as emoções associadas às imagens com Marcus, mimetizando-as, o que fez com que ele conseguisse produzir a palavra *sick*. Diante disso, o aluno recebeu o *feedback* positivo da professora que ficou entusiasmada e motivada, suscitando os mesmos afetos nele, além de ter contribuído para fortalecer a sua autoestima.

Uma outra prática comumente bem quista pelos alunos foi o trabalho com o vocabulário de saudação através de canções, as quais foram reproduzidas por meio do *youtube*. Apesar da plataforma ter apresentado algumas intercorrências durante algumas aulas, como as aulas 13 e 14, com Marcus e Pietro, respectivamente, em que ocorreu a oscilação do sinal da *internet*,

atrapalhando a reprodução do vídeo da canção *Hello Goodbye* dos *Beatles*. Na maioria das vezes, afetos favoráveis, como entusiasmo e motivação, emergiram dos alunos e da professora, por exemplo, nas aulas 14, 15, 20. Concluímos que tais afetos possivelmente estejam intrinsecamente associados à linguagem multimodal dos vídeos que parece ter facilitado a compreensão das expressões de saudação nas letras das músicas, além de tornar o conteúdo mais atraente e significativo para alunos com SD, conforme asseveram Ruiz (2012) e Cândido; Carneiro (2019).

Finalmente, os jogos *online* tais como o *Draw Tattoo*, *Ice Cream Attack* e o jogo da memória, na maioria das vezes, geraram afetos favoráveis nos alunos tais como o entusiasmo, a motivação e alta autoestima. Não obstante, na aula 10, com Marcus, a professora e o aluno estavam entusiasmados com o jogo *Draw Tattoo*. No entanto, no decurso da apresentação sobre as funcionalidades do jogo, o aluno começou a se sentir desmotivado pelo fato de que ele não conseguira jogar, somente, assistir a professora apresentar e utilizar o aplicativo de modo que ela ficou frustrada, devido à sua falta de conhecimento sobre todas as funções do *Meet*, o que a impossibilitou de tornar o aluno um jogador ativo.

Em resumo, buscou-se, desde o início das aulas, atender os interesses pessoais de cada aluno, pautado nas respostas de Marcus e de Pietro provenientes da entrevista 2 realizada no início da segunda fase da coleta de dados, em que ambos responderam que gostariam de aprender a LI por meio de música e de jogos, cujos interesses foram atendidos durante as aulas. Sendo assim, na aula 10, foram abordadas as funcionalidades do *Draw Tattoo*, o qual foi indicado pelo próprio aluno Marcus à professora para ser trabalhado em aula, bem como o jogo *Ice Cream Attack* referente aos números utilizados nas aulas 23 e 24 com Pietro e com Marcus respectivamente.

Com relação às músicas, nas aulas 13 e 20, foram reproduzidas as canções *Hello Goodbye* e *Happy* respectivamente. Com relação a Pietro, nas aulas 12 e 14, foram reproduzidas as canções *Dance Monkey* e *Hello Goodbye*. A seleção da primeira canção foi feita com base em um interesse particular de Pietro pelo saxofone. Portanto, a professora preparou uma aula trazendo informações sobre o instrumento musical e aproveitou o ensejo para apresentar mais alguns instrumentos musicais para ele, terminando com a reprodução daquela canção, cuja melodia havia sido adaptada ao som do saxofone. Essa atitude de empatia e interesse da professora em abordar conteúdos intrínsecos ao universo particular dos alunos demonstra que ela estava interessada em atender as necessidades pedagógicas individuais de cada um deles, a fim de tornar o processo mais prazeroso e significativo para eles.



Nesse contexto, à medida que os alunos traziam à baila seus interesses, do mesmo modo em que demonstravam suas dificuldades com relação a algum conteúdo ou prática adotada pela professora, esta ia adaptando suas práticas, bem como os conteúdos, adotando novos recursos pedagógicos, caso fosse necessário. Por exemplo, na aula 12, a professora teve que mudar o conteúdo inesperadamente, diante da amotivação de Pietro para com a história do saxofone. Tendo autoavaliado sua prática, possivelmente, ela tenha percebido que o método de abordagem dela sobre a história do saxofone teria sido maçante e complexa para o aluno, tendo tornado, talvez, o conteúdo desmotivante para ele; sendo assim, ela alterou o conteúdo durante a apresentação, substituindo-o pelo vocabulário das emoções, pelo qual o aluno já havia demonstrado interesse em outras aulas, seguido de um jogo de mímica, no intento de resgatar a motivação e entusiasmo daquele.

Aliado a isso, a professora buscou valorizar o esforço e as potencialidades dos alunos, em detrimento dos resultados e das dificuldades apresentadas por eles, durante a realização das atividades, lançando um olhar humanizador para o processo de ensino e aprendizagem desses indivíduos (GHIRELLO-PIRES, 2011).

Um outro exemplo de adaptação das práticas pedagógicas ocorreu na aula 14, com Pietro, em que a professora ficou impossibilitada de continuar a reprodução da canção *Hello Goodbye* por meio do *youtube*, que estava sendo compartilhada através do *Google Meet*, devido a oscilações no sinal da *internet*. Sendo assim, ela teve a ideia de reproduzir a canção em seu celular, posicionando-o em frente à câmera do computador para que o vídeo e o áudio ficassem nítidos para o aluno. Ademais, a professora disse a ele que baixaria o vídeo para que pudessem assisti-lo em aula posterior, sem intercorrências.

Tais fatos corroboram a natureza do presente trabalho que consiste em uma pesquisa-ação, isto é, ao serem identificadas inapropriações relacionadas aos recursos pedagógicos e às práticas pedagógicas da professora-pesquisadora, ela própria, os alunos e mães eram tomados por afetos que impactavam diretamente as suas ações em relação à aprendizagem da LI ou em relação às suas relações interpessoais (BURNS, 1999).

De modo geral, pudemos depreender um balanço positivo no processo de aprendizagem da LI pelos alunos com SD, em que o foco recaiu sobre as habilidades socioafetivas deles que impactaram diretamente a aprendizagem da LI. Sendo assim, em algumas situações, os afetos como entusiasmo, motivação, empatia e autoestima foram favoráveis à aprendizagem da LI, enquanto frustração, irritação, insegurança e ansiedade foram desfavoráveis ou tornaram o processo mais desafiador para os alunos assim como o ensino para a professora. Ademais, houve situações em que afetos favoráveis transformaram-se em desafiadores ou vice-versa,

dependendo do estímulo que receberam. Para além disso, em algumas situações de aulas, ocorreu a recursividade dos afetos em que transformaram-se em outros de natureza oposta e depois retornaram à sua natureza original.

À guisa de uma conclusão, com base em um levantamento acerca de trabalhos que reunissem as palavras-chave: “afetos”; “ensino e aprendizagem”; “língua inglesa” e “Síndrome de Down”, nos principais bancos de dados: biblioteca *Athenas*, *Scopus*, *Jstor*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Periódicos Capes e no *Google Acadêmico*, não encontramos nenhum e somente um montante de 639 trabalhos acadêmicos, entre teses, dissertações e artigos provenientes do *Google Acadêmico* referentes às duas últimas décadas.

Constatada a escassez de trabalhos envolvendo os afetos e a aprendizagem da LI para pessoas com SD, enxergamos esse trabalho, portanto, como mais uma contribuição para preencher a lacuna existente entre as áreas de ensino-aprendizagem de LE, as teorias dos afetos, associada à aprendizagem de pessoas com necessidades específicas.

Para além disso, lançamos luz sobre questões atuais, envolvendo o ensino-aprendizagem de pessoas com DI em um contexto pós-pandêmico. Tendo em vista que esta última é uma área que está se consolidando no Brasil e em outros países e, por isso, carece de mais investigações sobre o assunto. Não obstante, salientamos que não se trata de um trabalho com foco em questões sobre a Educação Especial, todavia, utilizamos alguns pressupostos do arcabouço teórico de especialistas na área, no intento de subsidiar o tema principal da nossa pesquisa que é o ensino e aprendizagem da LI para pessoas com SD, em que um dos componentes principais do processo é o afeto.

## REFERÊNCIAS

- ABBASIAN G-R; FATEMEH E. Assessing Down Syndrome EFL Learner's Language Ability: Incorporating Learners-Teachers' Perspectives. **English Language Teaching**, v. 13, n. 3, 2020. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1245109.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- ABBEDUTO, L. *et al.* Receptive language skills of adolescents and young adults with Down or fragile X syndrome. **American Journal Mental Retard**, v. 108, n. 3, p. 149-60, jun. 2003. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12691594/>. Acesso em: 11 mai. 2022.
- AFONSO, C. A. **Internet no Brasil**: alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.
- ALDHAHRI, H. S. **Second Language Acquisition for Children with Down Syndrome**, jul. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320407990>. Acesso em: 10 de jan. 2023.
- ALLWRIGHT, R. L. Integrating 'research' and 'pedagogy': Appropriate criteria and practical problems. *In*: EDGE, J.; RICHARDS, K. (Eds.), **Teachers develop teachers research**. Oxford: Heinemann, p. 125–135, 1993.
- ANDRADE, E. M.; SILVA, D. da. A importância do trabalho psicomotor junto às crianças com diagnóstico de TDAH. **Fac. Sant'Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 51-65, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/565>. Acesso em: 2 jun. 2021.
- ANDREOU, G. Phonological awareness in bilingual and trilingual school children. **The Linguistics Journal**, v. 2, n. 3, p. 8–15, 2007.
- ANDREOU, G.; KATSAROU, D. Language learning in children with Down syndrome (DS): Receptive and expressive morphosyntactic abilities. **Journal Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 93, p. 921-924, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/275542627\\_Language\\_Learning\\_in\\_Children\\_with\\_Down\\_Syndrome\\_DS\\_Receptive\\_and\\_Expressive\\_Morphosyntactic\\_Abilities](https://www.researchgate.net/publication/275542627_Language_Learning_in_Children_with_Down_Syndrome_DS_Receptive_and_Expressive_Morphosyntactic_Abilities). Acesso em: 2 jan. 2022.
- APAE educadora. **A escola que buscamos**: proposta orientadora das ações educacionais / coordenação geral. Ivanilde Maria Tíbola. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001. 56 p.
- ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics** v. 39, n. 3, p. 302-313, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.003>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- ARAGÃO, R. C. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/TfJRwtMTdhvwrDY7GpDHRDx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2023.

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 296-320, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/255624061\\_Emocoões\\_e\\_pesquisa\\_narrativa\\_transformando\\_experiências\\_de\\_aprendizagem1](https://www.researchgate.net/publication/255624061_Emocoões_e_pesquisa_narrativa_transformando_experiências_de_aprendizagem1). Acesso em: 12 jan. 2022.

ARNOLD, J. **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ARNOLD, J. Attention to affect in language learning. *Anglistik. International Journal of English Studies*, v. 22, n. 1, p. 11-22, 2011. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532410.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

ARNOLD, J. Conceptos clave de la lingüística aplicada/ key concepts in applied linguistics. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada (ELIA)*, v. 9, p. 145-151, 2009.

ARNOLD, J.; BROWN, D. H. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. (ed.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ARNOLD, J.; FONSECA, C. Affect in teacher talk. In: TOMLINSON, B. (ed.). **Language Acquisition and Development**. London: Continuum, p. 107-121, 2007.

ASENDORPF, J. The expression of shyness and embarrassment. In: CROZIER, W. R. (Ed.), **Shyness and embarrassment: Perspectives from social psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 87-118, 1990.

AUGUSTO-NAVARRO, *et al.* **Revisitando necessidades, interesses e motivação no ensino-aprendizagem de inglês para propósitos específicos (leitura): relato de uma experiência com o suporte de recursos digitais**. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, n. 19, p. 69, 2012.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6511?locale=pt\\_br](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6511?locale=pt_br). Acesso em: 05 abr. 2022.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **O Estudo do Envelope Multimodal como uma Contribuição para a Aquisição da Linguagem**. 1ed. Curitiba: Appris, 2018.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **O Sistema de Referência Multimodal Aplicado para o Atendimento de Crianças com Síndrome de Down**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12051>. Acesso em: 02 abr. 2022.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contextos de atenção conjunta. *Revista Investigações*, v. 25, n. 2, 2012.

BABA KHOUYA, Y. Students demotivating factors in the EFL classroom: the case of Morocco. *Advances in Language and Literary Studies*, v. 9, n. 2, p. 150-158, 2018. Disponível em: <https://journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/4335>. Acesso em: 02 jan. 2022.

BABCOCK, M. K.; SABINI, J. On differentiating embarrassment from shame. **European**

**Journal of Social Psychology**, v. 20, n. 2, p. 151-169, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420200206>. Acesso em 10 mai. 2023.

BACSFALVI, P., BERNHARDT, B.; GICK, B. Ultrasound and electropalatography as adjuncts to speech therapy for vowels with adolescents with severe hearing impairment. **Advances in Speech-Language Pathology**, n. 9, p. 36–45, 2007.

BALLONE, G. J. **Depressão e frustração**, 2006. Disponível em: <http://www.psiqweb.med.br>. Acesso em: 02 mai. 2021.

BARBOSA, M. V. Linguagem, afetividades e interações em sala de aula, **Raído**, Dourados, v. 3, n. 6., p. 127-144, 2009. Disponível: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/eduufgd,+Art+10++Marinalva+Barbosa.pdf>. Acesso em 03 jan. 2024.

BARBOSA; V. M.; CARVALHO, M. P. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI.2**. 2019. Dissertação (Mestrado em Tecnologia).- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudoeste de Minas Gerais, Rio Pomba, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

BARCELOS, A. M. F. Beliefs and emotions in language teaching and learning. *In*: BARKHUIZEN, G. (ed.). **Qualitative Research Topics in Language Teacher Education**. [S. l.]: Routledge, 2019. n.p.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. *et al.* Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, n. 2, p. 301-325, 2015.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, 2006.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. Emotions in language teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (org.). **Emoções, Reflexões e (Trans)form(ações) de Alunos, Professores e Formadores de Professores de Línguas**. Campinas: Pontes, 2010.

BARCELOS, A. M. F.; RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' Emotions and Beliefs in Second Language Teaching: Implications for Teacher Education. *In*: MARTÍNEZ AGUDO, J. de D. (ed.). **Emotions in Second Language Teaching**. Cham, Switzerland: Springer, 2018. p. 109-124.

BARCELOS, A. M. F.; SILVA, D. D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. *Revista Contexturas*, n. 24, p. 6-19, 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/13771390/CREN%C3%87AS\\_E\\_EMOC%C3%87ES\\_DE\\_PROFESSORES\\_DE\\_INGL%C3%87AS\\_EM\\_SERVI%C3%87O](https://www.academia.edu/13771390/CREN%C3%87AS_E_EMOC%C3%87ES_DE_PROFESSORES_DE_INGL%C3%87AS_EM_SERVI%C3%87O). Acesso em: 21 fev. 2023.

BARRETT, K. C. The origins of social emotions and self-regulation in toddlerhood: new evidence. **Cognition and Emotion**, v. 19, p. 953–979, 2005.

BARRIO, JA del. Habilidades lingüísticas de los niños con síndrome de Down en edad escolar. *In*: Candel Y, Turpin A (dirs.). Síndrome de Down: Integración escolar y laboral. Assido. Murcia, p. 75-115, 1992.

BARROS, A. **Prosódia e gestos**: caracterizando a matriz multimodal nas interações adulto-criança. *In*: CAVALCANTE, M.; FARIA (ed.). **Cenas em Aquisição da Linguagem. Multimodalidade, Atenção Conjunta e Subjetividade**. João Pessoa: UFPB, 2015.

BATESON, G. Primate Ethology. Desmond Morris. **American Anthropologist**, v. 70, n. 5, p. 1034–1035, 1968.

BAÜML, D. M. **Síndrome de Down: A Intervenção Humana e Tecnológica-Linguagem-Leitura-Escrita**, 2007. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BELEI, R. A. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Revista Cadernos de Educação**, v. 30, p. 187-199, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i30.1770>. Acesso em: 21 dez. 2023.

BELL, C. **The Anatomy and Philosophy of Expression as Connected with the Fine Arts**. 4 ed. London: John Murray, 1847.

BENSON, P. Teachers' and learner's perspectives on autonomy. *In*: BENSON, P. Teacher's and learner's perspectives on autonomy. *In*: **Learner and Teacher Autonomy, Concepts, Realities and Responses**. Terry Lamb; Hayo Reinders (ed.). Applied Linguistics Series: Amsterdã, 2008.

BERKOWITZ, L. Affective aggression: the role of stress, pain and negative affect. *In*: GEEN, R. G.; DONNERSTEIN, E. (ed.). **Human Aggression: Theories, Research, and Implications for Social Policy**, San Diego, CA: Academic Press, p. 49-72, 1998.

BERKOWITZ, L. On the formation and regulation of anger and aggression: a cognitive-neoassociationistic analysis. **American Psychologist**, v. 45, n. 4, p. 494–503, 1990.

BERKOWITZ, L. Pain and aggression: some findings and implications. **Motivation and Emotion**, v. 17, p. 277-293, 1993.

BEVILACQUA, F.; ENGSTRÖM, H.; BACKLUND, P. Changes in heart rate and facial actions during a gaming session with provoked boredom and stress. **Entertainment Computing**, v. 24, p.10-20, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2017.10.004>. Acesso em: 12 out. 2021.

BEZERRA, I. C. R.M. Aprender e ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? **Revista Soletras**, v. 1, n. 5, p. 256-281, 2013.

BIALYSTOK, E. et al. **Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition**. Cambridge University Press: New York, 2001.

BIRD, E. Kay-Raining et al. The language abilities of bilingual children with Down syndrome.

**American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 14, p. 187–199, 2005.

BIRDWHISTELL, R.L. **Kinesics and Context: Essays on Body Motion and Communication**. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1970.

BIRDWHISTELL, R.L. Kinesics. **International Encyclopedia of the Social Sciences**, v. 8, p. 379-385, 1968.

BISSOTO, M. L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências & Cognição**, v. 4, p. 80-88, 2005. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 02 abr. 2004.

BRANCO, E. P. ; ADRIANO, G.; ZANATTA, S. C. **Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da covid-19**. **Rev. Debates em Educação**, v. 12, n. 2, Maceió, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/349071024\\_Educacao\\_e\\_TDIC\\_contextos\\_e\\_desafios\\_das\\_aulas\\_remotas\\_durante\\_a\\_pandemia\\_da\\_COVID-19](https://www.researchgate.net/publication/349071024_Educacao_e_TDIC_contextos_e_desafios_das_aulas_remotas_durante_a_pandemia_da_COVID-19) .Acesso em: 1 mai. 2021.

BRANDEN, N. *How to Raise your Self-Esteem*. Nova York: Random House USA Inc, 1997. **The Psychology of Self-Esteem: A Revolutionary Approach to Self-Understanding That Launched a New Era in Modern Psychology**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. Art. 205, Da educação, da cultura e do desporto, Brasília, DF, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo **Facultativo, assinados** em Nova York, 30 de mar. 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.html). Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934, 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, 6 fev. 2020.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASILEIRO, A. M. M. A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino. *Estudos da Língua(gem): Vitória da Conquista*, v. 12, n. 2, p. 293-313, 2014. Disponível: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1266>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRITO, T., F. **Análise gestual e acústica da expressão emocional de adolescentes com Síndrome de Down**. 2019. 190f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, BA, 2019.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New-York: Longman, 2001.

BRUNONI, D. Aspectos epidemiológicos e genéticos. In: SCHWARTZMAN, J. S. (Org.), **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, p. 32-43, 1999.

BUCKLEY, S. Can children with Down syndrome Learn More than One Language?. **Down Syndrome News and Update**. v. 2, n. 3, p. 100 – 102, 2002. Disponível em: <https://library.down-syndrome.org/en-us/news-update/02/3/down-syndrome-learn-more-one-language/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BUCKLEY, S; BIRD, G. **Meeting the Educational Needs of Children with Down Syndrome**. Portsmouth: Sarah Duffen, Centre/University of Portsmouth, 1994.

BURGOYNE K; DUFF F. J.; NIELSEN D.; ULICHEVA A.; SNOWLING, M, J. Bilingualism and Biliteracy in Down Syndrome: Insights From a Case Study. **Lang Learn**, v. 66, n. 4, p. 945-971, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27917003/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1999.

BUTCHER, C; GOLDIN-MEADOW, S. Gesture and the transition from one-to-two word speech: when hand and mouth come together. In: MCNEILL, D. (org). **Language and Gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 231-257, 2000.

CACIOPPO, J. T.; GARDNER, W. L.; BERNTSON, G.G. Beyond Bipolar Conceptualizations and Measures: The Case of Attitudes and Evaluative Space. **Personality and Social Psychology Review**, v. 1, n. 1, p. 3-25, 1997. Disponível: [https://journals.sagepub.com/doi/10.1207/s15327957pspr0101\\_2](https://journals.sagepub.com/doi/10.1207/s15327957pspr0101_2). Acesso em: 1 mar. 2021.

CAETANO, J. M. P.; FETTERMANN, J. V. **Ensino de línguas e novas tecnologias: diálogos interdisciplinares**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2012.

CAIXETA, B. A. **Autoestima na Perspectiva do Behaviorismo Radical**, 2009. Monografia-(Curso de Psicologia)-Faculdade de Ciências da Saúde, Centro Universitário de Brasília – UniCEUB., Brasília, 2009.

CALDER, A.J. et al. **Facial emotion recognition after bilateral Analysis for consultation on amygdala anatomic localization, Dr. amygdala damage: differentially severe impairment of fear**. Cogn. Neuropsych. v.13, 699–745, 1996. Disponível: <https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/facial-emotion-recognition-after-bilateral-amygdala-damage-differ>. Acesso em: 05 abr. 2023.

CAMARGOS JR W. et.al. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Brasília: CORDE** Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2 ed., 2005.

CANDIDO, E. A.; CANEIRO, R. U. C. A tecnologia como aporte para o acesso a educação de pessoas com deficiência. **Revista Intersaberes**, v. 13, n. 29, p. 379- 391, 2019. Disponível:



<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1350>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CARNEIRO, M. S. Cardoso. **Adultos com síndrome de Down: a deficiência mental como produção social**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CARNEIRO, R. U. C.; COSTA, M. C. B. **Tecnologia e deficiência intelectual: práticas pedagógicas para inclusão digital**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n. esp. 1, p. 706-719, out./2017.

CARVALHO, A. M. de A. **Extensão media do enunciado em crianças com síndrome de Down**. 2012. Dissertação (Mestrado- em Ciências da Reabilitação). Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CARVALHO, E. A. de; ROLÓN, J. C. C.; MELO, J. S. M. Os Vínculos Afetivos na Construção do Ensino Aprendizagem. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 12, n. 39, p. 469-488, 2018. Disponível: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1005>. Acesso em: 3 mai. 2022.

CASTRO, S. T. R. Fatores de Construção de conhecimento de futuros professores de inglês em uma situação de aprendizagem de língua em um curso de Letras. **Signum: Estudos em Linguagem**, v. 10, n. 1, 2007. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3968>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CAVALCANTE, M.R.L.B. **A linguagem enunciativa e multimodal do comunicador chacinha durante a ditadura**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade Católica do Pernambuco, Recife, 2020.

CHAPMAN, R. S.; BIRD, E. K. R.; SCHWARTZ, S. E. Fast mapping of words in event contexts by children with Down syndrome. **Journal of Speech and Hearing Disorders**, v. 55, n. 4, p. 761-770, 1990. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2146444/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

CHAPMAN, R. S.; HESKETH, L. J. Behavioral Phenotype of Individuals with Down Syndrome. **Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews**, v. 6, p. 84-95, 2000. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10899801/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

CHAPMAN, R. S.; SCHWARTZ, S. E.; BIRD, E. K-R. Language skills of children and adolescents with Down syndrome: I. Comprehension. **Journal of Speech and Hearing Research**, v. 34, p.1106-1120, 1991. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1836243/>. Acesso em: 16 jan. 2022.

CHARAUDEAU, P. O discurso propagandista: uma tipologia. *In*: MACHADO, I. L.; MELLO, R. **Análises do discurso hoje**, v. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p. 57-78.

CICILIATO, M. N.; ZILOTTI, D. C.; MANDRÁ, P. P. Caracterização das habilidades simbólicas de crianças com Síndrome de Down. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.15, n.3, p. 408-414, 2010. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/ZYMzpxQz4hJGDdJPsjWbbNC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2021.

CICILIATO, M. N.; ZILOTTI, D. C.; MANDRÁ, P. P. Caracterização das habilidades simbólicas de crianças com síndrome de Down. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 15, p. 408-414, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/ZYMzpXQz4hJGDdJPsjWbbNC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2022.

COELHO, W. G. Grau de empatia e resposta eletrofisiológica do córtex cerebral a expressões faciais em adultos. 2018. 123 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social)- UFBP/CCHLA, João Pessoa, 2018.

COLLIE, R.; J., GRANZIERA, H.; MARTIN, A. J. Teachers' motivational approach: Links with students' basic psychological need frustration, maladaptive engagement, and academic outcomes. **Teaching and Teacher Education**, 2019.

COOK, G. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

COYLE, J. T., OSTER-GRANITE, M. L.; GEARHART, J. D. The neurobiologic consequences of down syndrome. **Brain Research Bulletin**, v. 16, n.6, p. 773–787, 1986. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2875770/>. Acesso em: 21 jan. 2023.

CRESPO, F. **Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con síndrome de Down**. Disponível em: <https://sid-inico.usal.es/documentacion/guia-para-la-atencion-educativa-a-los-alumnos-y-alumnas-con-sindrome-de-down/>. Acesso em: 01 abr. 2020.

CRESWEL, J. W. *et. al.* **Best Practices for Mixed Methods Research in the Health Sciences**, Bethesda (Maryland): National Institutes of Health, v. 2013, p. 541-545, 2011.

CUNHA, E. et al. **Afeto e Aprendizagem: Relação de amorosidade e saber na prática pedagógica**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007, 132p.

CUNNINGHAM, C. **Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DAEL, N.; MORTILLARO, M.; SCHERER, K. R. Emotion Expression in Body Action and Posture. **Emotion**, v.12, n. 5, p. 1085–1101, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/51780012\\_Emotion\\_Expression\\_in\\_Body\\_Action\\_and\\_Posture](https://www.researchgate.net/publication/51780012_Emotion_Expression_in_Body_Action_and_Posture). Acesso em: 10 fev. 2021.

DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAVISON, C (ed.). **International handbook of English language teaching**. Springer Science & Business Media, 2007.

DE ALBUQUERQUE, F. F. O abandono afetivo no direito brasileiro: diálogos entre responsabilidade civil e direito de família. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021.

DECI, E L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

DELEUZE, G. **Espinosa: Filosofia Prática** [1981]. São Paulo: Escuta, 2002.

DIMBERG, U.; ANDRÉASSON, P.; THUNBERG, M. Emotional Empathy and Facial Reactions to Facial Expressions. **Journal of Psychophysiology**, v. 25, n.1, p. 26–31, 2011. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2011-02799-004>. Acesso em: 11 jan. 2023.

DODD, B. A. Comparison of the Phonological Systems of Mental A e Matched, Down's Syndrome Children Normal, Severely Subnormal and Down's Syndrome Children. **British journal of disorders of communication**, v. 11, n. 1, p. 27-42, 1976. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/132957/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Longman, 2001.

DOWN, J. L. H. Observations on an Ethnic Classification of Idiots. In: **London Hospital Reports**, v. 3, p. 259-262, 1866.

DUARTE, K. A.; MEDEIROS, L.S. **Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial**. VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU). *Educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimento*, 15, 16, 17 de out. 2020.

DZYANERYAN, S.T. et. al. Frustration City of City Students. **The Social Sciences**, v. 10, n. 6, 2015.

EDGIN, J. O; KUMAR, A.; S. G.; NADEL, L. **Neuropsychological effects of second language exposure in Down syndrome**, v. 55, n. 3, p 351–356, 2011.

EKMAN, P. *A linguagem das Emoções*. New York: Times Book, 2003.

EKMAN, P. **A linguagem das emoções: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor.** / Paul Ekman; tradução Carlos Szlak. — São Paulo: Lua de Papel, 2011.

EKMAN, P. **Darwin and Facial Expression: A Century of Research in Review**. Ed. Paul Ekman, 2006.

EKMAN, P. Emotional and conversational nonverbal signals. *In: Language, knowledge, and representation: Proceedings of the sixth international colloquium on cognitive science (ICCS-99)*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2004. p. 39-50. Disponível em: <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Emotional-And-Conversational-Nonverbal-Signals.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

EKMAN, P. Facial expression and emotion. **American Psychologist**, v. 48, n. 4, p. 384–392. doi:10.1037/0003-066x.48.4.384, P. 1992.

EKMAN, P. Facial expression and emotion. **American Psychologist**, v. 48, n. 4, p. 384-392, 1993. Disponível em: <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Facial-Expression-And-Emotion1.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

EKMAN, P., & FRIESEN, W. V. **Pictures of facial affect**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1976.

EKMAN, P., FRIESEN, W. V.; Ellsworth, P. **Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings.** Pergamon Press, 1972.

EKMAN, P.; CORDARO, D. What is Meant by Calling Emotions Basic. **Emotion Review**, v. 3, n. 4, p. 364–370, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/254089729\\_What\\_is\\_Meant\\_by\\_Calling\\_Emotions\\_Basic](https://www.researchgate.net/publication/254089729_What_is_Meant_by_Calling_Emotions_Basic). Acesso em: 06 fev. 2020.

EKMAN, P.; FRIESEN, W. V. Constants across cultures in the face and emotion. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.17, n. 2, p. 124–129, 1971. <https://doi.org/10.1037/h0030377>.

EKMAN, P.; FRIESEN, W. V. **Head and body cues in the judgment of emotion: A reformulation.** Perceptual and motor skills, v. 24, n. 3, p. 711-724, 1967. Disponível em: <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Head-And-Body-Cues-In-The-Judgement-Of-Emotion-A-Reformulat.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

EKMAN, P.; FRIESEN, W.V. **The Repertoire or Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding.** Semiotica, v. 1, p. 49-98, 1969.

EKMAN, P.; ROSENBERG, E. L. **What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the facial action coding system.** 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 2005.

EKMAN, P; FRIESEN, V. W. **Unmasking the Face: a guide to recognizing emotions from facial clues.** V. 10, Cambridge MA: Malor Books, 2003.

EKMAN, P; FRIESEN, W. V. **Unmasking the Face: a guide to recognizing emotions from facial clues.** Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1975.

ELFENBEIN, H. A. *et. al.* Toward a Dialect Theory: Cultural Differences in the Expression and Recognition of Posed Facial Expressions. **Emotion**, 2007, v. 7, n. 1, p. 131–146. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/6453687\\_Toward\\_a\\_dialect\\_theory\\_Cultural\\_differences\\_in\\_the\\_expression\\_and\\_recognition\\_of\\_posed\\_facial\\_expressions](https://www.researchgate.net/publication/6453687_Toward_a_dialect_theory_Cultural_differences_in_the_expression_and_recognition_of_posed_facial_expressions). Acesso em: 02 jan. 2022.

ERICKSON F.; SCHULTZ. J. O “quando” de um contexto: questões e métodos na análise: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 142-153.

FERRO, N. Kierkegaard e o Tédio. **Revista Portuguesa de Filosofia**, v. 64, n. 2/4, p. 943–70, 2008. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40419595>. Acesso em: 28 dez. 2021.

FIGUEIREDO, F. J. **Quaresma de Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. R.; GOMES, A. L. L. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual.** São Paulo: Moderna, 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLÓREZ, B.; TRONCOSO, V. M. (ed.). **Síndrome de Down y Educación**. 3 ed. Barcelona: Masson – Salvat Medicina y Santander, 1997.

FONTE, R.F.L.da. A linguagem e seu funcionamento na interação mãe-criança cega. *In*: AZEVEDO, N.; FONTE, R. (org.). **Aquisição da linguagem, seus distúrbios e especificidades: diferentes perspectivas**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2011, p. 53-70.

FOWLER, A E. Language Abilities in Children with Down Syndrome: Evidence for a Specific Syntactic Delay. *In*: D. Chicchetti; M. Beeghly (ed.). **Children with Down Syndrome: A Developmental Perspective**, New York: Cambridge University Press, 1990, p. 302-328.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIJDA, N. H.; PARROT, W. G. Basic emotions or ur-emotions? **Emotion review**, v. 3, n.4, p. 406-415, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/241646961\\_basic\\_emotions\\_or\\_ur-emotions](https://www.researchgate.net/publication/241646961_basic_emotions_or_ur-emotions). Acesso em: 13 fev. 2020.

GANIBAN, J.; WAGNER, S. & CICCETTI, D. Temperament and Down syndrome. *In*: D. Cicchetti & M. Beeghly (org.). **Children with Down syndrome: A developmental perspective**, Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 63-100.

GARDNER, R. C. Integrative Motivation and Second Language Acquisition. *In*: Z. Dornyei, & R. Schmidt (ed). **Motivation and Second Language Acquisition**. Honolulu, HI: University of Hawai Press, p. 1-20, 2001.

GARDNER, R. C. **Motivation and second language acquisition: The socio-educational model**. Peter Lang, 2010.

GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation**. London: E. Arnold, 1985.

GARDNER, R. C., LALONDE, R. N.; MOORCROFF, R. The role of attitudes and motivation in second language learning: correlational and experimental considerations. **Language learning**, v. 35, n.2, p. 207-227, 1985. Disponível em: <https://www.researchgate.net/signup.SignUp.html>. Acesso em: 16 fev. 2022.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1972. Gesture: a psycholinguistic approach. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/239533349>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A. Gênese do preconceito e implicações no funcionamento de linguagem na Síndrome de Down (Genesis of prejudice and implications in the operation of language in Down Syndrome). **Estudos da Língua(gem)**, v. 9, n. 1, p. 105-135, 2011.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A.; BARROCO, S. M. S. Constituição histórico-cultural do processo de aquisição de linguagem em indivíduos com Síndrome de Down. **Revista Plures Humanidades**, v. 18, n. 1, 2017. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/320/203>. Acesso em: 20 mai. 2023.

GHIRELLO-PIRES, C.S.A. Gênese do preconceito e implicações no funcionamento de linguagem na síndrome de down. **Revista estudos da linguagem**, v. 9, n. 1, 2011. Disponível em: <https://mail.sumarios.org/artigo/g%C3%AAAnese-do-preconceito-e-implica%C3%A7%C3%B5es-no-funcionamento-de-linguagem-na-s%C3%ADndrome-de-down>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILBERT, P. The relationship of shame, social anxiety and depression: the role of the evaluation of social rank. **Clinical Psychology and Psychotherapy**, v. 7, n. 3, p. 174-189, 2000. Disponível em: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1099-0879\(200007\)7:3%3C174::AID-CPP236%3E3.0.CO;2-U](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1099-0879(200007)7:3%3C174::AID-CPP236%3E3.0.CO;2-U). Acesso em: 13 jan. 2023.

GILBERT, P; J. MILES. Body shame: A biopsychosocial conceptualisation and overview, with treatment implications. *In: Body shame: conceptualisation, research and treatment*, London: Routledge, p. 3-54, 1998.

GKONOU, C.; DEWAELE, J.-M.; KING, J. **The emotional rollercoaster of Language teaching**. Bristol: Multilingual Matters, 2020.

GLAUSER, M., L. Self-Esteem and Communication Tendencies: an analysis of four self-esteem/ verbal dominance Personality Types. **The Psychological Record**, 1984.

GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**, v. 24, p. 17-24, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Xj7t9S4VCrjyHcrw5xmydPc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

GOFFMAN, E. **The Neglected Situation**, v. 66, n.6, p. 133–136, 1964.

GOMES, M. R. **Síndrome de Down e inclusão na educação infantil com atividades remotas**. 2019. Disponível em: [https://web.archive.org/web/20220319034228id\\_/https://editorafamen.com.br/wp-content/uploads/2022/03/cap\\_18.pdf-.pdf](https://web.archive.org/web/20220319034228id_/https://editorafamen.com.br/wp-content/uploads/2022/03/cap_18.pdf-.pdf). Acesso em: 12 mai. 2022.

GORHAM, J.; CHRISTOPHEL, D. M. Students' Perceptions of teacher Behaviors As Motivating and Demotivating Factors in College Classes. **Communication Quarterly**, v. 40, n. 3, p. 239-252, 1992. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01463379209369839>. Acesso em: 20 fev. 2022.

GORLA, J. I. *et al.* Crescimento de crianças e adolescentes com Síndrome de Down: Uma breve revisão de literatura, Campinas, **Revista Brasileira Cineantropom Desempenho Hum**, v. 13, n. 3, p. 230-237, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcdh/a/dZVnjVDpGzfkRjrk3dWvPJJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2019.

GRAFSGAARD, J. F. *et. al.* Automatically Recognizing Facial Indicators of Frustration: A Learning-centric Analysis. *In: Humane Association Conference on Affective Computing and Intelligent Interaction*, 2013, p. 159-165. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/6681424>. Acesso em: 21 jan. 2022.

GREGERSEN, T. S. Nonverbal Cues: Clues to the Detection of Foreign Language Anxiety.

**Foreign language annals**, v. 38, n. 3, p. 388-400, 2005. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02225.x>. Acesso em: 02 fev. 2023.

GRIESSLER, M. The effects of third language learning on second language proficiency: An Austrian example. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 4, n. 1, p. 50-60, 2001. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050108667718>. Acesso em: 21 mai. 2022.

HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. Motivation to learn. *In: Oxford Handbook of Music Psychology*, Oup Oxford, 2011.

HANS, A.; HANS, E. Kinesics, Haptics and Proxemics: Aspects of Non-Verbal Communication. **Journal Of Humanities And Social Science**, v. 20, n. 2, 2015, p. 47-52. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol20-issue2/Version-4/H020244752.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

HATFIELD, E.; RAPSON, R. L.; YEN-CHI L. Le. Emotional Contagion and Empathy. *In: Jean Decety, and William Ickes (ed.). The Social Neuroscience of Empathy*. Cambridge, MA, 2009; online edn, MIT Press Scholarship Online, 2013.

HORWITZ E. K. Foreign and second language anxiety. **Language Teaching**, v. 43, n. 2, p. 154-167, 2010. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/foreign-and-second-language-anxiety/3782D56F94F86BFA6765E5F32910DB39>. Acesso em: 02 abr. 2020.

HORWITZ E. K. **Language anxiety and achievement**. Annual Review of Applied Linguistics, 2001.

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M.C.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. **Modern language learning**, v.70, n. 2, p.125-132, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/327317>. Acesso em: 12 jun. 2020.

HUERTAS, J. A.; MONTERO, I. **Técnicas de medida y métodos de investigación en motivación**, 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/326985758\\_huertas\\_ja\\_montero\\_i\\_tecnicas\\_de\\_medida\\_y\\_metodos\\_de\\_investigacion\\_en\\_motivacion](https://www.researchgate.net/publication/326985758_huertas_ja_montero_i_tecnicas_de_medida_y_metodos_de_investigacion_en_motivacion). Acesso em: 01 jan. 2021.

IVERSON, J. M.; LONGOBARDI, E.; CASELLI, M. C. Relationship between gestures and words in children with Down's syndrome and typically developing children in the early stages of communicative development. **International journal of language & communication disorders**, v. 38, n. 2, p. 179-197, 2003. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12745936/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

IVERSON, J.; THAL, D. “Communicative transition: there’s more to the hand than meets the eye”. *In: WETHERBY, A.M.; WARREN, A. S; REICHLE, J. Transition in Prelinguistic Communication: Preintencional to intentional and presymbolic to symbolic*. Baltimore: Paul Brookes, 1997.

Izard, C. E. **Emotions in personality and psychopathology**. Plenum, 1979.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1970.

JASKIW, E. F. B.; LOPES, C. V. G. **A pandemia, as TDICS e ensino remoto na educação básica: desafios para as mulheres que são mães e professoras.** *SCIAS-Educação, Comunicação e Tecnologia*, v. 2, n. 2, p. 231-250, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/349651528\\_A\\_pandemia\\_as\\_TDIC\\_e\\_ensino\\_remo\\_to\\_na\\_educacao\\_basica\\_desafios\\_para\\_as\\_mulheres\\_que\\_sao\\_maes\\_e\\_professoras](https://www.researchgate.net/publication/349651528_A_pandemia_as_TDIC_e_ensino_remo_to_na_educacao_basica_desafios_para_as_mulheres_que_sao_maes_e_professoras). Acesso em: 04 fev. 2022.

JOY, R.; MURPHY, E.. The inclusion of children with special educational needs in an intensive French as a second-language program: From theory to practice. **Canadian Journal of Education**, v. 35, n. 1, p. 102-119, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/rollande,+102-119Joy&Murphy.proof.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

JÚNIOR, D. F. C. **O modelo cognitivo idealizado da ansiedade e suas materializações na linguagem 2014.** Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014.

JÚNIOR, J. A. de A.; OLIVEIRA R. R. de; AGUIAR, Y. P C.. **Meu ABC Down: Aplicativo para Alfabetização e Letramento de Crianças com Síndrome de Down.** *In: IV CONEDU*, 2017. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO\\_EV073\\_MD1\\_SA19\\_ID10036\\_16102017223010.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA19_ID10036_16102017223010.pdf). Acesso em: 18 jul. 2019.

KAUFMAN, G. **Shame: The power of caring** (rev. ed.). Rochester, VT: Schenkman Books, 1992.

KAY-RAINING BIRD, E. *et al.* The Language Abilities of Bilingual Children with Down Syndrome. **American Journal of Speech-Language Pathology**, v. 14, n. 3, p. 187 – 189, 2005. Disponível em: <https://ajslp.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1774813>. Acesso em: 12 jun. 2018.

KAY-RAINING BIRD, E.; FELMATE, K. Language Learning in Four Bilingual Children with Down Syndrome: a Detailed Analysis of Vocabulary and Morphosyntax. **Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology**, v. 32, n. 1, p. 6 – 20, 2008. Disponível em: [https://cjslpa.ca/les/2008\\_CJSLPA\\_Vol\\_32/No\\_01\\_1-68/Feltmate\\_Kay-Raining\\_Bird\\_CJSLPA\\_2008.pdf](https://cjslpa.ca/les/2008_CJSLPA_Vol_32/No_01_1-68/Feltmate_Kay-Raining_Bird_CJSLPA_2008.pdf). Acesso em: 16 jun. 2021.

KEBLAWI, F. **A review of language learning motivation theories**, 2008. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-review-of-language-learning-motivation-theories-Keblawi/76b4ec1f86566c5dc4770ece411c6d2b002607ef>. Acesso em: 12 jan. 2022.

KENDON, A (Ed.) et al. **Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture.** *De Gruyter Mountain*, v. 41, 1981.

KENDON, A. Gesticulation and speech: two aspects of the process of utterance. *In: KEY, M. R. (ed.). The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication.* The Hague: Mouton and Co., 1980, p. 207-227. Disponível em: [https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110813098.207/html?srsId=AfmBOorIfLikoEHtoytNx1REqyT4n0NFLhRrK2xqji3pXeunrO\\_KrCJS](https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110813098.207/html?srsId=AfmBOorIfLikoEHtoytNx1REqyT4n0NFLhRrK2xqji3pXeunrO_KrCJS). Acesso em: 17 fev. 2020.

KENDON, A. **Gesture: Visible Action as Utterance.** United Kingdom: Cambridge University



Pess, 2004.

KENDON, A. Gestures, as illocutionary and discourse structure markers in southern Italian conversation. **Journal in Pragmatics**, v.23, n. 3, p. 247-279, 1995. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/037821669400037F>. Acesso em: 01 jun. 2022.

KENDON, A. Some functions of gaze-direction in social interaction. **Acta Psychologica**, v. 26, p. 22-63, 1967.

KENDON, A. Some relationships between body motion and speech. In: A. Siegman; B. Pope (ed.). **Studies in Dyadic Communication**. New York: Pergamon Press, 1972, p. 177-210. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Some-Relationships-Between-Body-Motion-and-Speech-Kendon/fa37650698c58922cfa193a64df5bd5f86a885f8>. Acesso em: 10 jan. 2020.

KIM, J.; SEO J.; LANE, T. H. Detecting boredom from eye gaze and EEG. **Biomedical signal processing and control**, v. 46, p. 302-313, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1746809418301423>. Acesso em: 12 jul. 2021.

KINNER, A; ROSENTHAL, K; LÜTZ S. Identification and Expression of New Unspecific Peroxygenases - Recent Advances, Challenges and Opportunities. **Front Bioeng Biotechnol**. Disponível em: [10.3389/fbioe.2021.705630](https://doi.org/10.3389/fbioe.2021.705630). Acesso em: 03 de dez. 2022.

KORENBERG, J.R. *et al.* Molecular Definition of a Region of Chromosome 21 That Causes Features of the Down Syndrome Phenotype. **American Journal of Human Genetics**, vol. 47, p. 236-246, 1990. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2143053/>. Acesso em: 11 mai. 2021.

KÖRNER, R.; PETERSEN, L.-E.; SCHÜTZ, A. Do expansive or contractive body postures affect feelings of self-worth? High power poses impact state self-esteem. **Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues**, v. 40, n. 8, p. 4112–4124, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-019-00371-1>. Acesso em: 02 jun. 2020.

KOROOSHFARDA, N.; RAMEZANZADE H.; ARABNARMI, B. Relationship of self esteem with forward head posture and round shoulder. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 15, p. 3698–3702, 2011.

KÖVECSES, Z. **Metaphor and Emotion**. New York: Cambridge University Press, 2000.

KOZMA, C. Fundació Catalana Síndrome. **Síndrome de Down. Aspectos médicos y psicopedagógicos**, 2015. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56033257/cap\\_01\\_64\\_libre.pdf?1520866404=&responscontentdisposition=inline%3B+filename%3DO+que+e+síndrome+de+Down.pdf&Expires=1695044005&Signature=QIIZbQGm-hMNabT4wvTsdMXGTe9UGaOKjeqdgazBC917VN-feFKu~TZegKaikt9GBRsCdUv4Bj0ZamqnDILLd9BGCYsGFqVIMiMeNyfTp6~tm~vffEigmvPodXzUX8qZFVMgcw18Xi3DHR5YOSMC2JGZU1P6UIHP9kuGfB4T1Es7l~qQoXz0sxrTYTeKNra3FJV3SBoNXGR7z1bWq8v1XWSAyhg93rZt7iZw~uEVKQnakk1vCJQxtpWQfB9sf3ViWW3b4Xnsg7QMXFwm9NIVXf2c9ODm8GyUbBXa2~sUhUVGIzrS9IHnRADY](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56033257/cap_01_64_libre.pdf?1520866404=&responscontentdisposition=inline%3B+filename%3DO+que+e+síndrome+de+Down.pdf&Expires=1695044005&Signature=QIIZbQGm-hMNabT4wvTsdMXGTe9UGaOKjeqdgazBC917VN-feFKu~TZegKaikt9GBRsCdUv4Bj0ZamqnDILLd9BGCYsGFqVIMiMeNyfTp6~tm~vffEigmvPodXzUX8qZFVMgcw18Xi3DHR5YOSMC2JGZU1P6UIHP9kuGfB4T1Es7l~qQoXz0sxrTYTeKNra3FJV3SBoNXGR7z1bWq8v1XWSAyhg93rZt7iZw~uEVKQnakk1vCJQxtpWQfB9sf3ViWW3b4Xnsg7QMXFwm9NIVXf2c9ODm8GyUbBXa2~sUhUVGIzrS9IHnRADY)

[edzZkarSplaRWNp02-8aDVSJpBw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](#). Acesso em: 20 de abr. 2023.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: Issues and implications**. Beverly Hills, CA: Laredo Publishing Company, 1985.

KRAUSE, M. S.; PILISUK, M. **Anxiety in verbal behavior: a validation study**. *Journal of Consulting Psychology*, v. 25, n.5, p. 414-419, 1961. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0042288>. Acesso em: 20 ago. 2020.

KROES, S. **Detecting Boredom in meetings**, 2005. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Detecting-Boredom-in-Meetings-Kroes/1f7050>.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies For Language Teaching. Understanding language teaching: from method to postmethod**. Lawrence Erlbaum Associates, publishers: New Jersey, London, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. *In: L. Alsagoff, W. Renandya, G. Hu; S. L. McKay (ed.). Teaching English as an international language: Principles and practices*. New York: Routledge, 2012, p. 9-27. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203819159-4/individual-identity-cultural-globalization-teaching-english-international-language-kumaravadivelu>. Acesso em: 02 jan. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. **New Trends in English: Languages in Teaching and Testing**. Disponível em: <https://ntelt.cikd.ca/speaker/b-kumaravadivelu/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

KUMARAVADIVELU, B. **The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching**. *TESOL Quarterly*, v. 28, n.1, p. 27-48, 1994. Disponível em: [https://www.academia.edu/7432549/The\\_Postmethod\\_Condition\\_E\\_merging\\_Strategies\\_for\\_Second\\_Foreign\\_Language\\_Teaching](https://www.academia.edu/7432549/The_Postmethod_Condition_E_merging_Strategies_for_Second_Foreign_Language_Teaching). Acesso em: 10 fev. 2021.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/260354183\\_Toward\\_a\\_Postmethod\\_Pedagogy](https://www.researchgate.net/publication/260354183_Toward_a_Postmethod_Pedagogy). Acesso em: 23 jan. 2021.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching – from Method to Postmethod**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2012. Yale: Yale University Press, 2002, 352 p.

KUMIN, Libby. Speech intelligibility and childhood verbal apraxia in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, v. 10, n. 1, p. 10-22, 2006. Disponível em: <https://www.down-syndrome.org/en-gb/library/research-practice/10/1/speech-intelligibility-childhood-verbal-apraxia-down-syndrome/>. Acesso em: 21 fev. 2021.

LA FRANCE, M.; MAYO, C. Cultural aspects of nonverbal communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 1978.

LA MATA, M. L.; CUBERO, M. *Psicología Cultural: aproximaciones al estudio de la relación*

entre mente y cultura. **Infancia y aprendizaje**, v. 26, n. 2, Barcelona, p. 181-199, 2003. Disponível em: [10.1174/021037003321827777](https://doi.org/10.1174/021037003321827777). Acesso em: 11 mai. 2022.

LAGO, N. A. do. **A autoestima na sala de aula de literaturas em língua inglesa: a compreensão dos alunos**. 2007. 310 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2007.

LAMER, S. A.; REEVES, S. L.; WEISBUCH, M. **The nonverbal environment of self-esteem: interactive effects of facial-expression and eye-gaze on perceivers' self-evaluation**. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 56, p. 130-138, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.09.010>. Acesso em: 11 jan. 2022.

LAWS, G.; GUNN, D. Phonological Memory as a Predictor of Language Comprehension in Down Syndrome: A Five-Year Follow-Up Study. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 45, n.2, p. 326-337, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00224.x>. Acesso em: 05 jan. 2022.

LAWS, G.; TAYLOR M.; BENNIE, S.; BUCKLEY S. Classroom behaviour, language competence, and the acceptance of children with Down syndrome by their mainstream peers. **Down Syndrome Research and Practice**, v. 4, n. 3, p. 100-109, 1996. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/eduufgd,+Art+10+-+Marinalva+Barbosa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/eduufgd,+Art+10+-+Marinalva+Barbosa%20(1).pdf). Acesso em: 01 set. 2019.

- LAWS, G; BISHOP, D. V.M. A Comparison of Language Abilities in Adolescents with Down Syndrome and Children with Specific Language Impairment. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 46, n. 6, p.1324-1339, 2003. Disponível: [10.1044/1092-4388\(2003/103\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2003/103)). Acesso em: 08 mar. 2021.

LÁZARO, M.; GARAYZÁBAL, E.; MORALEDA, E. Differences on morphological and phonological processing between typically developing children and children with Down syndrome. **Research in developmental disabilities**, v. 34, n. 7, p. 2065-2074, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/236637807\\_Differences\\_on\\_morphological\\_and\\_phonological\\_processing\\_between\\_typically\\_developing\\_children\\_and\\_children\\_with\\_Down\\_syndrome](https://www.researchgate.net/publication/236637807_Differences_on_morphological_and_phonological_processing_between_typically_developing_children_and_children_with_Down_syndrome). Acesso em: 21 ago. 2022.

LEACH, E. The influence of the cultural context of nonverbal communication in man. In: R. Hinde (ed.). **Nonverbal Communication**. London: Cambridge University Press, p. 315-344, 1972.

LEDOUX, J. **The Emotional Brain**. New York: Simon & Schuster, 1996.

LEITE, S. A. da S.; COLOMBO, F. A. A afetividade na mediação do professor da pré-escola. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 7, n. 1, p. 12-28, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/43-Texto%20do%20artigo-86-1-10-20220329.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2021.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. 2001. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/sasl-aafetividadeemsaladeaula.pdf>. Acesso em: 25 mai 2021.

LENNEBERG, E. H. The Biological Foundations of Language. **Hospital Practice**, v. 2, n. 12, p. 59-67, 1967. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/bs.3830130610>. Acesso em 12 set 2022.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEWIS, M. Self-conscious emotions. **Handbook of Emotions**, vol. 2., p. 623-636, 2000.

LEWIS, M. **Shame: the exposed self**. New York: the free press, 1992.

LEWIS, M. The emergence of consciousness and its role in human development. **Annals of the New York Academy of Science.**, v. 1001, p. 104-133, 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/9002657\\_The\\_Emergence\\_of\\_Consciousness\\_and\\_Its\\_Role\\_in\\_Human\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/9002657_The_Emergence_of_Consciousness_and_Its_Role_in_Human_Development). Acesso em: 01 jan 2021.

LIEW, T. W. et al. **Does speaker's voice enthusiasm affect social cue, cognitive load and transfer in multimedia learning?** Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/2398-5348.htm>. Acesso em 01 mai. 2023.

LIMA, A. C. D. R. **Síndrome de Down e as práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LINK, D. C. **A narrativa na Síndrome de Down**. 150f. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística de Língua Portuguesa). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

LITTLE, D. Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language. *In*: B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (ed.). **Learner Autonomy. Teacher Autonomy: Future Directions**, Harlow: Longman/Pearson Education, p. 15-23, 2000a. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/259874624\\_Learner\\_autonomy\\_and\\_secondforeign\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/259874624_Learner_autonomy_and_secondforeign_language_learning). Acesso em: 10 abr 2023.

LITTLE, D. **Learner autonomy and second/foreign language learning**, 2003. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/259874624\\_Learner\\_autonomy\\_and\\_secondforeign\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/259874624_Learner_autonomy_and_secondforeign_language_learning). Acesso em: 10 de jun. 2021.

LITTLE, D. Learner autonomy: why foreign languages should occupy a central role in the curriculum. *In*: S. Green (ed.). **New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, p. 24-45, 2000b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/259874624\\_Learner\\_autonomy\\_and\\_secondforeign\\_language\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/259874624_Learner_autonomy_and_secondforeign_language_learning). Acesso em: 20 fev. 2021.

LUBENSKY, R. The present and future of Personal Learning Environments (PLE). **E-Learning & Deliberative Moments**, 2006. Disponível em <http://members.optusnet.com.au/rlubensky/2006/12/present-andfuture-of-personal-learning.html>. Acesso em: 20 set. 2009.

LURIA, A. R; YODOVICH, F. I. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 71-84.

MACDONALD, A. I feel your pain (and joy): New theories about empathy. **Brain Work: The Neuroscience Newsletter**, v. 13, n. 4, p. 1–3, 2011. Disponível em: 3 fev. 2022.

MACDONALD, W. The Impact of Job Demands and Workload on Stress and Fatigue. **Australian Psychologist**, v. 38, n. 2, p. 102–117, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/247505643> The Impact of Job Demands and Workload on Stress and Fatigue. Acesso em: 1 jan. 2022.

MACHADO, D. I.; SANTOS, P. L. V. A. D. C. Hiperfúdia e ensino de Física. *In*: NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R. E. D. S. (Orgs). **Pesquisas em ensino de ciências**. 5 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004. p.25-48.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. Methods and results in the study of foreign language anxiety: a review of the literature. **Language Learning**, v. 41, p. 283-305, 1991. <https://www.researchgate.net/publication/229812683> Methods and results in the study of foreign language anxiety A review of the literature. Acesso em: 10 dez. 2021.

MACINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. **Language learning**, v. 44, n. 2, p. 283–305, 1994. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, p. 11-30, 2005. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=s1414-69752005000100002](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=s1414-69752005000100002). Acesso em: 10 nov. 2022.

MAIA et al. Tecnologia assistiva, educação especial e a pandemia da Covid-19: A necessidade da continuidade do suporte em tempos de isolamento social. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 13, n. 2, p. 257-265, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/364160026> Tecnologia assistiva educacao especial e a pandemia da Covid19 A necessidade da continuidade do suporte em tempos de isolamento social. Acesso em: 10 mai. 2021.

MARCHESI, Á. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

MARSIGLIA, A. C. G. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTIN, E. G. *et al.* Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. **Top Lang Disord**, v. 29, n. 2, p. 112–132, 2009. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2860304/pdf/nihms100466.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2021.

MARTÍNEZ-AGUDO, J. de D. (org). **Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education**. Springer, 2018.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MÄRTZ, M.L.W. **Alterações de voz e gagueira: problemas de linguagem?** Distúrbios Comum. Agosto, v.16, n. 2, p. 241-5, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/11647-Texto%20do%20Artigo-27945-1-10-20120924.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: Múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 18, p. 17-48. Disponível em: <https://prezi.com/8jhhvjapcqcy/falar-fazer-sentir-vir-a-ser-ansiedade-e-identidade-no-p/?fallback=1>. Acesso em: 1 abr. 2023.

MATOS, M. S. A. A. **Shame memories that shape who we are**. 2012. Dissertação de doutoramento (Curso de Psicologia)– Universidade de Coimbra, Portugal, 2012.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 98 p.

MCDONALD, D. G.; DIMMICK, J. The Conceptualization and Measurement of Diversity. **Communication Research**, 2003.

MCNEILL, D. (Ed.) **Language and Gesture: Window into Thought and Action**. Cambridge: Cambridge University Press. 2000.

MCNEILL, D. *et al.* Gesture-first, but no gestures? **Behavioral and Brain Sciences**, v. 28, n. 2, p. 138-139, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232004246\\_Gesture-first\\_but\\_no\\_gestures](https://www.researchgate.net/publication/232004246_Gesture-first_but_no_gestures). Acesso em: 12 mai. 2022.

MCNEILL, D. **Hand and mind: What gestures reveal about thought?** Chicago: **University of Chicago Press**, 1992.

MCNEILL, D. **Language and Gesture: Window into Thought and Action**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MCNEILL, D. So you think gestures are Nonverbal? **Psychological Review**, v. 92, n. 3, p.350-371, 1985. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/229068226\\_So\\_You\\_Think\\_Gestures\\_are\\_Nonverbal](https://www.researchgate.net/publication/229068226_So_You_Think_Gestures_are_Nonverbal). Acesso em: 10 ago. 2021.

MCNEILL, D.; KENNINGTON, C. Predicting human interpretations of affect and valence in a social robot. **Proceedings of Robotics: Science and Systems**, 2019.

MEYER, D. S. T. **A Autoestima na Perspectiva da Análise do Comportamento**. TCC. Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento: Brasília, 2011.

MIGLIARESI, G. **Technology For Students With Special Educational Needs (SEN)**, 2018. Disponível em: <https://www.primotoys.tional-needs-sen/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MILHEIRO, D. M. T. **A iniciação de uma Língua Estrangeira (inglês) por dois sujeitos com Síndrome de Down: Estudo de Caso Exploratório**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)– Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal, 2013.

MILLER, J. F.; LEDDY, M. Down syndrome: The impact of speech production on language development. **Communication and language intervention**, v. 8, p. 163-177, 1998. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2838537>. Acesso em: 2 fev. 2021.

MILLS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J. S. (Org.). **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 2003.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOITA, L. P. da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA, L. P. da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)**, v. 10, n. 2, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em 20 jun. 2023.

MOLL, L. C. (ed.). Vygotsky in education. **New York: Cambridge University Press**, 1990.

MONTEIRO, A.M.V. Realidade virtual no ensino de vocabulário de inglês: um estudo exploratório sobre afeto no uso da tecnologia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 2, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813756931620200716>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: um pouco de história. In: **Em Aberto. Brasília**, ano 12, n. 57, jan./mar. 1993. p. 17-26.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus, 2007.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MORO, D.; CARAVAS, G.; MCNEILL, D; KENNINGTON C. Semantics with Feeling: Emotions for Abstract Embedding, Affect for Concrete Grounding. **Computer science faculty publications and presentations**, 2020. Disponível em: [https://scholarworks.boisestate.edu/cs\\_facpubs/252/](https://scholarworks.boisestate.edu/cs_facpubs/252/). Acesso 10 mai. 2021.

MOURA, C. F. de. **Reação à frustração: construção e validação da medida e proposta de um perfil de reação**. 2008. Tese (Programa de Pós- Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações)- Universidade de Brasília- UNB, Brasília, 2008.

MOYSÉS, L. **A auto estima se constrói passo a passo**. Campinas: Papirus, 2001.

MUHONEN, J. **Second language demotivation: factors that discourage pupils from learning the english language**. 2004. 81 f. Tese (Doutorado e Linguagens)- University of Jyväskylä,

2004.

MUKAI, Y.; CONCEIÇÃO, M. P. Aprendendo língua japonesa: crenças, ações e reflexões de uma aluna brasileira de japonês como língua estrangeira. *In*: MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (org.). **A Língua Japonesa no Brasil**: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem. 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2012. p. 111-154. Disponível em: [https://www.academia.edu/38451167/Aprendendo\\_l%C3%ADngua\\_japonesa\\_cren%C3%A7as\\_a%C3%A7%C3%B5es\\_e\\_reflex%C3%B5es\\_de\\_uma\\_aluna\\_brasileira\\_de\\_japon%C3%AAs\\_como\\_l%C3%ADngua\\_estrangeira](https://www.academia.edu/38451167/Aprendendo_l%C3%ADngua_japonesa_cren%C3%A7as_a%C3%A7%C3%B5es_e_reflex%C3%B5es_de_uma_aluna_brasileira_de_japon%C3%AAs_como_l%C3%ADngua_estrangeira). Acesso em: 2 jan. 2020.

MUÑOZ, C. A. Aquisição de segundas línguas. Idade e contexto de aprendizagem. *In*: **Aprender uma segunda língua**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2011, p. 9-38.

NAGAMINE, T. **Exploring preservice teachers' beliefs**: What does it mean to become an English teacher in Japan. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag, 2008.

NETO, H. da S. M.; DE MORADILLO, E. F. O jogo no ensino de química e a interação entre os pares: revisitando o conceito de zona de desenvolvimento iminente (ZDI). **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 3, p. 664-685, 2018. Disponível em: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC\\_17\\_3\\_8\\_ex1244.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_3_8_ex1244.pdf). Acesso em: 2 ago. 2022.

NUNAN, D. **Introducing Discourse Analysis**. London: Penguin English, 1993.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, A. C. T. Emoções e Ensino Crítico de Línguas: uma abordagem político cultural das emoções de uma professora de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, p. 81-106, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117125>. Acesso em: 2 abr. 2021.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORLANDO, I. R. Línguas indígenas em pauta na aula de inglês: possibilidades para uma educação linguística crítica. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 60, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/HTZ6c5yScVdpf9jGdWMNwZB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2021.

ORTIZ-PREUSS, E. Acesso lexical e produção de fala bilíngue: o processo de seleção linguística. **Revista Organon**, n. 51, p. 81-101, 2011.

OWENS, R. E. **Language Development**: An Introduction. London: Pearson, 2012, 488 p.

OXFORD, R.; SHEARIN, J. Language Learning Motivation: Expanding The Theoretical Framework. **The Modern Language Journal**, v. 78, p. 12-27, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/329249>. Acesso em: 1 mar. 2023.

PĂIȘI LĂZĂRESCU, M. The Structure and Dynamics of the Teacher's Empathic Behavior. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 78, p. 511 – 515, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/unsupported-browser>. Acesso em: 2 jan. 2022.



PAIVA, V. L. M. de O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 1, p. 2-26, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1323-Arquivo-965-3-10-20190905.pdf>.. Acesso em: 10 nov. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PALTRIDGE, B.; PHATIKI, A. **Research Methods in Applied Linguistics: A Practical Resource**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2015.

PANIZZI, C. A. F. L. A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito. In: **G 13 – Educação Fundamental**. 27<sup>a</sup> reunião Anual da Anped, 2004.

PAVLENKO, A. The Affective Turn in SLA: From ‘Affective Factors’ to ‘Language Desire’ and ‘Commodification of Affect.’ In: GABRYŚ-BARKER, D.; BIELSKA, J. (ed.). **The Affective Dimension in Second Language Acquisition**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013. p. 3-28. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/292242543\\_The\\_affective\\_turn\\_in\\_Sla\\_From\\_'affective\\_factors'\\_to\\_'language\\_desire'\\_and\\_'commodification\\_of\\_affect'](https://www.researchgate.net/publication/292242543_The_affective_turn_in_Sla_From_'affective_factors'_to_'language_desire'_and_'commodification_of_affect'). Acesso em: 21 de jun. 2021.

PAVLENKO, A.; DEWAELE, J. M. (Eds.). Languages and emotions: A crosslinguistic perspective. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 25, p. 2–3, 2004. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Languages\\_and\\_emotions\\_A\\_crosslinguistic.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Languages_and_emotions_A_crosslinguistic.pdf). Acesso em: 2 mai. 2023.

PEIXOTO, V. A. C. **A afetividade e a formação de professores na primeira infância: qual sua importância?**. Anais I CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6647>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PEKRUN, R. Emotions as Drivers of Learning and Cognitive Development. In: CALVO, R. A.; D’MELLO, S. K. (Eds.). **New Perspectives on Affect and Learning Technologies**, Vol. 3. New York, NY: Springer, 2011. p. 23-39. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9625-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9625-1_3). Acesso em: 1 abr. 2021.

PEKRUN, R. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. **Educational Psychology Review**, v. 18, p. 315-341, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>. Acesso em: 21 abr. 2023.

PELATTI, C. Y. Enhancing Oral and Written Language for Adolescents and Young Adults with Down Syndrome. **Seminars in speech and language**, v. 36, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.thieme-connect.de/products/ejournals/abstract/10.1055/s-0034-1396446>. Acesso em: 16 mai. 2023.

PEPIN, N. “Just concentrate and listen to me”. Emotion, coordination, participation. Ou comment entrer dans une leçon de L2. **Bulletin Suisse de linguistique appliquée** - Vals-asla, n. 88, p. 87-113, 2008.

PEREIRA, A. A. A inclusão do aluno com Síndrome de Down: análise do cotidiano de uma escola na zona rural do município de Caçapava do Sul. 2005, 75 f. Monografia (Especialização em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PEREIRA, Z. de .M.; BARROS, R.S. **A influência do medo e da baixa autoestima no aprendizado de inglês como língua estrangeira.** FAVED, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/zoe-pereira/publication/353839779\\_a\\_influencia\\_do\\_medo\\_e\\_da\\_baixa\\_autoestima\\_no\\_aprendizado\\_de\\_ingles\\_como\\_lingua\\_estrangeira/links/6114b1ab1e95fe241ac60923/a-influencia-do-medo-e-da-baixa-autoestima-no-aprendizado-de-ingles-como-lingua-estrangeira.pdf](https://www.researchgate.net/profile/zoe-pereira/publication/353839779_a_influencia_do_medo_e_da_baixa_autoestima_no_aprendizado_de_ingles_como_lingua_estrangeira/links/6114b1ab1e95fe241ac60923/a-influencia-do-medo-e-da-baixa-autoestima-no-aprendizado-de-ingles-como-lingua-estrangeira.pdf). Acesso em: 01 set. 2021.

PEREIRA-SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia, Brasília**, v. 6, n. 2, p. 167-176, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/psi.v6i2.3304>. Acesso em: 21 fev. 2020.

PIAGET, Jean. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PICKARD, N. Out-of-class language learning strategies: Three case studies. **The Language Learning Journal**, v. 12, n. 1, p. 35-37, 1995. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232951316\\_Out-of-class\\_language\\_learning\\_strategies\\_Three\\_case\\_studies](https://www.researchgate.net/publication/232951316_Out-of-class_language_learning_strategies_Three_case_studies). Acesso em: 10 jul. 2021.

PIETRICOSKI, L. B.; JUSTINA, L. A. D. History of the construction of knowledge about Down Syndrome in the 19th and early 20th centuries. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 6, p. e165963574, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i6.3574. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3574>. Acesso em: 13 jan. 2024.

PINHEIRO, D.; BIAR, L.; MOUSINHO, R. Pragmática. In: FRANÇA, A. I. (org.). **Linguística para Fonoaudiologia: interdisciplinaridade aplicada.** São Paulo: Contexto, 2022.

PINO, A. Afetividade e vida de relação. In: **Encontro sobre teoria e pesquisa em ensino de ciências, Campinas: Anais [...]** 1997, p. 5-24.

PINO, A. **As marcas do humano:** as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 71, p. 45-78, 2000.

PIPER, F. K. **A importância da memória de trabalho para a aprendizagem,** 2013. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XIIIsemanadeletras/pdfs/francielpiper.pdf>. Acessado em: 10 out. 2021.

PIVETTI, M.; CAMODECA, M.; RAPINO, M. **Shame, guilt, and anger:** their cognitive, physiological, and behavioral correlates. New York: Curr Psychol, 2015.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. **A Inclusão de Pessoas com Deficiência Mental:** um Processo em Construção. **Democratizar**, v. II, n. 2, 2008. Disponível em: [http://atividadeparaeducacaoespecial.com/files/2018/04/Art\\_Pletsch\\_e\\_Braun.pdf](http://atividadeparaeducacaoespecial.com/files/2018/04/Art_Pletsch_e_Braun.pdf). Acesso em

02 de abr. 2023.

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2019. Disponível em: <https://loja.ibge.gov.br/pnad-continua-rendimento-de-todas-as-fontes-2019.html>. Acesso em: 13 fev. 2020.

PORTO-CUNHA, E.; LIMONGI, S. C. S. Desempenho comunicativo de crianças com Síndrome de Down em duas situações diferentes. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 22, n. 3, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-56872010000300016> . Acesso em: 24 out. 2023.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2010.

PURBUDAK A.; YILMAZ M.; CAKIR O. Emergency distance education during the covid-19 pandemic: a qualitative research from a special education perspective. **Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, v. 23, n. 3, 2022.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? Tradução de Almiro Pisetta. *In*: SIGNORINI, I (org.). **Lingua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 21-45.

RAMOS, S. S. Aspectos sociopolíticos do alfabetismo funcional no Brasil. Disponível em: <http://revista.faconnect.com.br/index.php/GeE/article/view/199/181>. Acesso em 13 jul. 2023.

RASOAL, C., EKLUND, J. ; HANSEN, E. M. Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. **Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology** v. 5, n.1, p. 1-13, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0099278>. Acesso em: 2 set. 2020.

RIAZI, A. M.; CANDLIN, N. C. **Mixed-Methods Research in Language Teaching and Learning**: Opportunities, Issues and Challenges. **Language Teaching**, v. 47, p. 135-173, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/260419734\\_Mixed-methods\\_in\\_language\\_teaching\\_and\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/260419734_Mixed-methods_in_language_teaching_and_learning). Acesso em: 2 jan. 2021.

RIBEIRO, M. A.; GUIRELLO-PIRES, C. S. A.; SILVA, E. G. O estilo telegráfico na escrita de sujeitos com Síndrome de Down. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, v. 24, n. 1, p. 456-480, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2020.v24.30622>. Acesso em: 2 mar. 2021.

RODRIGUES, E. C.; ALCHIERI, J. C.; COUTINHO, M. da P. de L. A afetividade de crianças e jovens com Síndrome de Down: um estudo sobre as percepções de pais e de professores. **Revista de Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 79-98, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539417006.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022.

RODRIGUES; E. C.; ALCHIERI, J. C. Avaliação das características de afetividade em crianças e jovens com síndrome de Down. *Psico-USF*, v. 14, n. 1, p. 107-116, 2009.

ROJO, Roxane. **Textos Multimodais. Glossário Ceale**. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos\\_multimodais](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos_multimodais). Acesso em: 02 mai. 2021.

RONDAL, J. A. La adquisición del lenguaje en sujetos deficientes mentales. *In: SIGUÁN, M. Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid, ES: Pirámide, 1984. p. 76-90.

RONDAL, J. A.; COMBLAIN, A. Language in ageing persons with Down syndrome. **Down Syndrome Research and Practice**, v. 8, n.1, p. 1-9, 2002.

RONDAL, J. A.; LAMBERT, J.-L. The speech of mentally retarded adults in a dyadic communication situation: Some formal and informative aspects. **Journal Psychologica Belgica**, v. 23, p. 49-56, 1983. Disponível em: <https://psychologicabelgica.com/articles/10.5334/pb.699>. Acesso em: 20 ago. 2021.

Rondal, J.A. e Comblain, A. Language in adults with Down syndrome. *Down Syndr. Res. Pract.*, v. 4, p. 3-12, 1996.

ROSA, R. G.; PASCA, M. A. S. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) para pessoas com síndrome de down através do método audiolingual. **Revista Cippus**, v.8, n. 2, p. 20-37, 2020.

ROSENBERG, S.; ABBEDUTO, L. **Language and communication in mental retardation**. New York: Psychology Press, 1993, 272 p.

ROSENZWEIG, S. Frustration as an experimental problem. VI. General outline of frustration. *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies*, v. 7, p. 151-160, 1938. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1938.tb02285.x>. Acesso em: 1 de jan. 2022.

RUIZ, E. R. A general outline of frustration. **Character and Personality**, v. 7, p. 151-160, 1938. Disponível em: <https://gwern.net/doc/psychiatry/1938-rosenzweig-2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RUIZ, E. R. Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de down. **Revistas Síndrome de Down**, v. 21, n. 82, p. 84-93, 2004. Disponível em: [http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2004/09/revista82\\_84-93.pdf](http://revistadown.downcantabria.com/wp-content/uploads/2004/09/revista82_84-93.pdf). Acesso em: 20 nov. 2020.

RUIZ, E. R. Programación educativa para escolares con síndrome de down. **Fundación iberoamericana down** 21, 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/16937/libroemilioruiz.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SÁ, A. L. de .; NARCISO, A. L. do C. .; NARCISO, L. do C. . ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2021. Disponível em: <https://ciltec.anais.nasnuv.com.br/index.php/CILTecOnline/article/view/844>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SALABERRY, N. T. M. **A Apae educadora**: na prática de uma unidade da Apae de Porto Alegre. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado Faculdade de Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANNOMIYA, M. Which factors in Verbal Communication Make Information-Senders

Irritated? **The Japaneses Journal of Psychonomic Science**, v. 9, n.1, p. 51-53, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.14947/psychono.KJ00004406197>. Acesso em: 2 dez. 2022.

SANTOS, B.C. D. **A inclusão de crianças com síndrome de down: práticas pedagógicas e afetividade**. 2017. 29 f. Monografia (Curso de Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário do Sul de Minas Unis/MG, Varginha, 2017.

SANTOS, I. S. **Importância da afetividade no desenvolvimento do aluno**. 2005. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

SATYRO, D. **Estratégias de Ensino de Língua Inglesa e afetividade na EJA: olhares múltiplos**. 2018. 288 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)- PUC, São Paulo, São Paulo, 2018.

SAUTER, D. *et al.* 'Cross-cultural recognition of basic emotions through nonverbal emotional vocalizations'. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of American*, v. 107, n. 6, p. 2408-2412. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.0908239106>.

SCHARPF, Katrin. **Affective Reactivity in clinical depression-development of an experimental paradigm**. 2008. Tese de Doutorado.

SCHEFLEN, A. E. **Communicational structure: Analysis of a psychotherapy transaction**. Indiana U. Press, 1973.

SCHIRMER, C.R. *et al.* **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. Brasília, DF: Cromos, 2007.

SCHULTHEISZ, T. S. de V.; APRILE, M. R. Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, v.5 n.1, 2013. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Autoestima%2C-conceitos-correlatos-e-avalia%C3%A7%C3%A3o-Schultheisz-Aprile/ec5e1614fe0626b23162222a018339967d6fd3b7>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SCHUMANN, J. H. **The neurobiology of affect in language learning**. Wiley Blackwell, 1999, 364 p.

SCHUMANN, J. **The neurobiology of affect in language**. Malden, MA: Blackwell, 1998.

SCHWARTZMAN, J. S. **Epilepsia e Autismo Infantil**. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 49, p. 5-8, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1676-26492012000300005> . Acesso em: 20 mai. 2021.

SCHWARTZMAN, J. S. Generalidades. *In: J. S. Schwartzman (Org.), Síndrome de Down*. São Paulo: Mackenzie, p. 16-31, 1999b.

SCHWARTZMAN, J. S.; **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon - Mackenzie, 2003.

SCOVEL, T. **The effect of Affect on Foreign Language Learning: A review of the anxiety research**. **Language Learning**, v. 1, n.28, p. 29-142. 1978. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SERAFIM; M. L. ; SOUZA, R. P. de. **Multimídia na Educação: o vídeo digital integrado no**

contexto escolar. In: SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC., CARVALHO, ABG., (org.). **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879-065-3. Available from SciELO Books .Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/331912162\\_Multimidia\\_na\\_educacao\\_o\\_video\\_digital\\_integrado\\_ao\\_contexto\\_escolar](https://www.researchgate.net/publication/331912162_Multimidia_na_educacao_o_video_digital_integrado_ao_contexto_escolar). Acesso em: 20 ago. 2020.

SHAH, R.; LEWIS, M. B. Locating the neutral expression in the facial-emotion space. **Visual Cognition**, v. 10, n. 5, p. 549-566, 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/247514520\\_Locating\\_the\\_neutral\\_expression\\_in\\_the\\_facial-emotion\\_space](https://www.researchgate.net/publication/247514520_Locating_the_neutral_expression_in_the_facial-emotion_space). Acesso em: 14 out. 2021.

SHAMIR, A.; MARGALIT, M. Technology and students with special educational needs: new opportunities and future directions. **European journal of special needs education**, v. 26, n. 3, p. 279–282, 2011.

SILUS, A.; LEAL DE CASTRO FONSECA, A. ; LAGEANO NETO DE JESUS, D. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. e5336, 2020. DOI: 10.18617/liinc.v16i2.5336. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/5336>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SILVA JR, L. J.; SILVA R. N. A. Anais do IV ENID, 2014. O ensino de pronúncia na formação do aluno de letras: contribuições da habilidade “*listening*”. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2014/Modalidade\\_1datahora\\_20\\_10\\_20\\_14\\_16\\_43\\_40\\_idinscrito\\_655\\_00d6522486523baf8dc0990176880408.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2014/Modalidade_1datahora_20_10_20_14_16_43_40_idinscrito_655_00d6522486523baf8dc0990176880408.pdf). Acesso em: 20 de nov. 2023.

SILVA, CCSC; TEIXEIRA, MS. **Uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19**. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 9, p.70070-70079 ,sep. 2020.

SILVA, E. R. da. As relações entre cognição e afetividade em LA: a influência de Vygotsky nessa abordagem temática. **Solettras**, n. 15. São Gonçalo: UERJ, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/shirleycarreira,+14.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA, E.D. **Motivação nossa de cada dia, dai-nos autonomia e aprendizagem em língua estrangeira hoje**. Macabéa, v. 4, n.1, p. 57-66, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230133525.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2021.

SILVA, F. I. G. O PLH- O contexto familiar, motivacional e cultural dos alunos lusodescendentes. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación**, v. Extr., n.8, 2015. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.08.1322>. Acesso em: 1 ju. 2021.

SILVA, M.F.M.C.; KLEINHANS. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Rev. Bras. Educ. Esp.**, v. 12, n.1, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000100009>. Acesso em: 21 out. 2021.

SILVEIRA, F. C. P. *et. al.* Sintomas depressivos e ansiosos em mães de recém-nascidos com e sem malformações. **Revista Brasileira de Ginecologia Obstetrícia**, v. 31, n.9, p. 433-439, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-72032009000900003> . Acesso em: 22 jan. 2022.

SIMÃO, L. M. O significado da interação verbal para os processos de construção de conhecimento: Proposta a partir da óptica boeschiana. *In*: S. A. S. (Ed.). **Cultura, cognição e afetividade**: a sociedade em movimento, São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2002, p. 85. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/244730152\\_O\\_significado\\_da\\_interacao\\_verbal\\_para\\_os\\_processos\\_de\\_construcao\\_de\\_conhecimento\\_proposta\\_a\\_partir\\_da\\_otica\\_boeschiana](https://www.researchgate.net/publication/244730152_O_significado_da_interacao_verbal_para_os_processos_de_construcao_de_conhecimento_proposta_a_partir_da_otica_boeschiana).

Acesso em: 3 jul. 2022.

SKINNER, B. F. **Questões recentes na análise comportamental**. Tradução. Anita I. Neri. Campinas: papyrus, 1991.

SKLIAR, C. B. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação! **Pro-Posições**, [S.l.], v. 12, n. 2-3, p. 11-21, jul-nov. 2001. Disponível em:

<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>. Acesso em: 17 maio 2021.

SOARES, E. M. F.; PEREIRA, M. P. de B.; SAMPAIO, T. M. M. Habilidade Pragmática e Síndrome de Down. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 4, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462009000800006> . Acesso em: 2 out 2021.

SOBRAL, C.S. da. Intuição e empatia na dinâmica do ensino da língua estrangeira. *In*: Annita Gullo e Luiz Carlos Balga (org.). **Ensinando e Aprendendo Línguas Neolatinas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

SOUZA, G. R.; BORGES, E. M.; COLPAS, R. D. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. *In*: Viana, G. C.; Sales, M A. (ed.). **Gestão no ambiente educacional**. Plurais: revista multidisciplinar, v. 5, n.1, 2020, p. 146-171. Disponível em: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2020.v5.n1.146-169>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SOUZA, J. G. J. *et al.* Afetividade na relação professor-aluno no ensino remoto emergencial: uma experiência de estágio. **Em Rede**: Revista de Educação a distância, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em:

<file:///C:/Users/Usuario/Documents/LEITURAS%20DOUTORADO%20SARA/APRESENTA%C3%87%C3%83O%20QUALIFICA%C3%87%C3%83O/AFETIVIDADE%20E%20ENSINO%20EMERGENCIAL.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2023.

SPIELBERGER, C. D. **Anxiety**: current trends in theory and research. E-book, 2013. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=UmhaBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Spielberger+\(2013\)+anxiety&ots=9xn2iTnpzI&sig=dQHNdsYeyK61DsQOELXDkKLMSRo#v=onepage&q=Spielberger%20\(2013\)%20anxiety&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=UmhaBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Spielberger+(2013)+anxiety&ots=9xn2iTnpzI&sig=dQHNdsYeyK61DsQOELXDkKLMSRo#v=onepage&q=Spielberger%20(2013)%20anxiety&f=false). Acesso em: 15 jan. 2021.

SPIELBERGER, C. D. **Theory and research in anxiety. Anxiety and behavior**. New York: Academic Press, 1966, p. 3-20.

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

STEVICK, E. W. **Humanism in language teaching**, Oxford: Oxford University Press, 1990.

STEVICK, Earl W. A Way and Ways, **Teaching Languages**. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers Inc., 1980.

STOEL-GAMMON, C. Down syndrome phonology: Developmental patterns and intervention strategies. **Down Syndrome Research and Practice**, v. 7, n. 3, p. 93-100, 2001. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11721538/>. Acesso em: 2 abr. 2021.

TASSONI, E. C. M **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. 233 f. Dissertação (mestrado em educação) - faculdade de educação unicamp, campinas, 2000.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. *In*: Leite, S. A. S. (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komedi: Arte Escrita, 2001, p. 223-259.

TAVARES, D. C. D.; CAVALCANTI; Z. D. de M.; SÁ, E. M. A. Ensino de inglês para alunos com Síndrome de Down: um estudo em quatro escolas da rede pública e privada em petrolina-pe. **Brazilian Journal of Development**, v.7, n.1, p. 1705-1717, 2021. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA\\_ID7\\_012\\_08102020115830.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID7_012_08102020115830.pdf). Acesso em: 10 fev. 2023.

TEIXEIRA, D. A. O.; NASCIMENTO, F. L. **Ensino remoto**: o uso do Google Meet na pandemia da COVID-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 7, n.19, p. 44-61, 2021.

THORDARDOTTIR, E.; CHAPMAN, R.; WAGNER, L. Complex sentence production by adolescents with Down syndrome. **Applied Psycholinguistics**, v. 23, n. 2, p. 163-183, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0142716402002011>. Acesso em: 2 abr. 2021.

TOLMAN, E. C. **Behavior and psychological man**: essays in motivation and learning. 4. ed. Berkeley: University of California Press, 1966.

TRACY J. L.; ROBINS R.W.; TANGNEY J. P. The evolution of shame as a marker for relationship security. **The self-conscious emotions**: theory and research, New York: Guilford Press, p. 283-309, 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/308308545\\_The\\_evolution\\_of\\_shame\\_as\\_marker\\_for\\_relationship\\_security](https://www.researchgate.net/publication/308308545_The_evolution_of_shame_as_marker_for_relationship_security). Acesso em: 4 fev. 2020.

UEN, L. S.; MACEDO, F. dos S.; GONÇALVES, L. F.; FERNANDES-SANTOS, C. **Ensino Remoto Emergencial**: Percepções e Desafios na Visão Discente. *EaD em Foco*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1907, 2022. DOI: 10.18264/eadf.v12i3.1907. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1907>. Acesso em: 12 jan. 2024.

VAN DER VEER R.; VALSINER J. The problem of environment. *In*: **The vygotsky reader**. Cambridge: Blackwell, 1994.

VERAS, R. da S.; FERREIRA, S. P. A. A. afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem em contexto universitário. **Revista Educação**, v. 38, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mFY9kNRcyMxMVzRKpwBCJLN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2021.



VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: do percurso metodológico às implicações educacionais e sócio-políticas. *In: ALVAREZ, M. O.; SILVA, K. A. (org.) **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. 1 ed. Campinas SP: Pontes, p. 233-252, 2007.*

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na Investigação de Crenças. *In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 219- 231. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/?format=pdf&lang=pt#:~:text=O%20m%C3%A9todo%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20mais,%C3%A9%20investigada%2C%20mas%20apenas%20sugerida>. Acesso em: 3 mai. 2021.*

VOIVODIC, M. A. M. A. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984-1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Play and its role in the Psychological development of the Child**. *Mind in Society*, p. 92-104, 1933. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São paulo: Martins Fontes, 1933, p. 489-515.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução do russo e introdução: Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **The history of the development of higher mental functions**. New York: plenum press, 1997.

VYGOTSKY, L. S.; RIEBER, R. W. (Ed.) The collected works of L. S. Vygotsky, v. 4. **The history of the development of higher mental functions**. (M. J. Hall, Trans.). Plenum Press, 1997.

WALLBOTT, H. G.; SCHERER, K. R. Assessing emotion by questionnaire. **Emotion: theory, research, and experience**, v. 4, p. 55–82, 1989.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1941-1995.

WALLON, Henri; DE SOUSA, Mário Franco. **As origens do carácter da criança: os prelúdios do sentimento da personalidade**. 1995.

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, v. 92, n.4, p. 548–573, 1985. Disponível em: [10.1037/0033-295X.92.4.548](https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548). Acesso em: 5 mai. 2021.

WEISBUCH, M. et al. Perceptions of variability in facial emotion influence beliefs about the stability of psychological characteristics. **Emotion**, v. 16, n. 7, p. 957–964, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27213725/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

Wilken, E. Bilingualism in children with Down syndrome in Germany, 2003.

WISHART, J. G. Motivation and learning styles in young children with Down Syndrome. **Down Syndrome Research and Practice**, v. 7, n. 2, p. 47-51, 2001. Disponível em: <https://www.down-syndrome.org/en-gb/library/research-practice/07/2/motivation-learning-styles-young-down-syndrome/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

- WISHART, J. G. Socio-cognitive understanding: a strength or weakness in Down's Syndrome? **Journal of Intellectual Disability Research**, v. 51, n. 2, p. 996–1005, 2007. Disponível em: [10.1111/j.1365-2788.2007.01007.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.01007.x). Acesso em: 6 jul. 2023.

WOLL, B.; NICOLA, G. On language deficits and modality in children with Down syndrome: a case study of twins bilingual in BSL and English. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 1, n. 4, p. 271-8, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014302>. Acesso em: 12 jan. 202

## APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO Nº 1 (AOS ALUNOS)

Olá, eu sou Sara Veloso Lara, e estamos realizando uma pesquisa cujo título é *Olhares sobre os afetos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para jovens com Síndrome de Down*. Gostaria de solicitar a sua colaboração com minha pesquisa. Para isso, gostaria que você respondesse ao questionário a seguir.

Agradecemos sua colaboração!

### Dados Pessoais

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

### Informações sobre escolaridade

1) Você se relaciona bem com os colegas? Não ( ), Sim ( ).

2) Você já teve/tem aulas de inglês? Não ( ), Sim ( ). Se sim, favor responder por escrito as seguintes perguntas. Por quanto tempo? \_\_\_\_\_ Com quem e onde teve aulas de inglês? Professor particular ( ), Escola de idiomas ( ), Familiares ( ), Amigos? ( ), Outros \_\_\_\_\_

3) Você faz uso de aplicativos de celular, (de tablete ou de computador)?

Não ( ), Sim ( ). Se respondeu sim, qual(quais) o(s) aplicativo (s) você usa? \_\_\_\_\_

4) Você faz uso de aplicativos de celular, (de tablete ou de computador) para aprender inglês?

Não ( ), Sim ( ). Se respondeu sim, qual(quais) o(s) aplicativo(s) você usa? \_\_\_\_\_

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO !

## APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO Nº 2 (ÀS MÃES OU RESPONSÁVEIS)

Olá, eu sou Sara Veloso Lara, e estamos realizando uma pesquisa cujo título é *Olhares sobre os afetos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para jovens com Síndrome de Down*. Gostaria de solicitar a sua colaboração com minha pesquisa. Para isso, gostaria que você respondesse ao questionário a seguir.

Agradecemos sua colaboração!

### Dados Pessoais

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Idade: \_\_\_\_\_

### Informações sobre escolaridade

1) Seu/sua filho(a) tem bom relacionamento com os colegas? Não ( ), Sim ( ).

2) Seu filho/a já teve/tem aulas de inglês? Não ( ), Sim ( ). Se sim, favor responder por escrito as seguintes perguntas. Por quanto tempo? \_\_\_\_\_ Com quem e onde teve aulas de inglês? Professor particular ( ), Escola de idiomas ( ), Familiares ( ), Amigos? ( ), Outros \_\_\_\_\_

- 3) Seu filho/a faz uso de aplicativos de celular (de tablete ou de computador)? Quais?  
\_\_\_\_\_
- 4) Se você respondeu sim às questões 2 e 3, qual o nível de inglês do(a) seu/sua filho/a? Básico ( ) Intermediário ( ) Avançado ( ).
- 5) Seu/sua filho(a) faz uso de aplicativos de celular (de tablete ou de computador)? Não ( ), Sim ( ). Se respondeu sim, qual(quais) o(s) aplicativo(s) ele/ela usa?  
\_\_\_\_\_
- 6) Seu/sua filho(a) faz uso de aplicativos de celular, (de tablete ou de computador) para aprender inglês?  
Não ( ), Sim ( ). Se respondeu sim, qual(quais) o(s) aplicativo (s) ele/ela usa?  
\_\_\_\_\_

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO !

**APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA Nº 1 (SOCIOECONÔMICA DESTINADA ÀS MÃES OU RESPONSÁVEIS)**

- 1) Qual o seu nível de escolaridade?  
2) ( ) Fundamental ( ) Médio ( ) Curso Técnico ( ) Superior ( ) Não estudei. Outras informações:  
\_\_\_\_\_
- 3) Qual o nome das instituições de ensino onde você estudou?  
\_\_\_\_\_
- 4) Qual a sua profissão? Você trabalha ou trabalhou fora?  
\_\_\_\_\_
- 5) Em sua casa, onde seu/sua filho/a faz as tarefas e estuda?  
\_\_\_\_\_
- 6) Você possui computadores e celulares em casa? Se sim, quantos?  
\_\_\_\_\_
- 7) Você ou alguém da família costuma auxiliar o/a seu/sua filho/a nas tarefas escolares ou em outros estudos?  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA ASSISTIDA Nº 2 (AOS ALUNOS)**

- 1) Você gosta de aprender inglês? Sim ( ) Não ( ). Por quê?  
\_\_\_\_\_
- 2) Você pratica o inglês no seu dia a dia? Sim ( ) Não ( ). Em caso afirmativo, de que forma?  
\_\_\_\_\_
- 3) Você gostaria de aprender inglês (ou continuar aprendendo)? Sim ( ) Não ( ). Em caso afirmativo, de que forma você gostaria de aprender?  
\_\_\_\_\_
- 4) Você acha difícil aprender inglês? Sim ( ), Não ( ), Mais ou menos ( ). Por quê?  
\_\_\_\_\_
- 
- 5) Você fez algum curso particular de língua inglesa? Sim ( ), Não ( ). Quanto tempo?  
\_\_\_\_\_

6) Você faz uso de recursos digitais para aprender inglês, como celular, *tablete*, computador?

Sim ( ), Não ( ). Se respondeu sim, qual(quais) ferramentas você usa?

---

7) Você gosta de aprender inglês com o/a professor(a)? Justifique sua resposta.

---

8) Você faz uso de aplicativos? Sim ( ), Não ( ) Em caso afirmativo, qual (is) aplicativo(s) e para quê?

---

9) Você acha que seu inglês pode melhorar com as aulas? Não ( ), Sim ( ) ( ) Mais ou menos.

10) Qual a forma que você acha mais legal de aprender inglês?

---

### APÊNDICE E: ROTEIRO DE ENTREVISTA Nº 3 (ÀS MÃES OU RESPONSÁVEIS)

1) Seu/sua filho/a tem contato com a língua inglesa no dia a dia? Não ( ), Sim ( ).

2) Se você respondeu sim, de que forma se dá esse contato?

---

3) De que forma seu/sua filho(a) apresenta mais facilidade para aprender a língua inglesa Seu/sua filho/a já teve e/ou tem aulas de inglês? Não ( ), Sim ( ). Se sim, Por quanto tempo? \_\_\_\_\_ Com quem e onde teve aulas de inglês? Professor particular ( ), Escola de idiomas ( ) Familiares ( ), Amigos? ( ), Outros \_\_\_\_\_

4) Seu/sua filho(a) gosta de aprender a língua inglesa? Sim ( ), Não ( ), mais ou menos ( )

5) De que forma seu/sua filho(a) apresenta mais facilidade para aprender a língua inglesa?

---

6) Seu/sua filho(a) gosta de ter aulas de inglês com o/a professor(a)? Justifique sua resposta.

---

7) Seu/sua filho(a) faz uso de recursos digitais/aplicativos de celular (*tablete* ou computador) para aprender inglês? Sim ( ), Não ( ). Se respondeu sim, qual(quais) o(s) recursos (s)/aplicativos ele/ela usa?

---

8) Você acha importante que seu/sua filho/a aprenda inglês? Justifique sua resposta.

---

### APÊNDICE F: ROTEIRO DE ENTREVISTA ASSISTIDA PÓS-AULAS Nº 4 (AOS ALUNOS)

1) Você passou a ter mais contato com a língua inglesa depois das aulas? ( ) Sim ( ) Não.

2) Em caso afirmativo, de que forma se deu (continua se dando) esse

- contato? \_\_\_\_\_
- 3) Você se sentiu melhor aprendendo inglês nas aulas presenciais ou nas aulas *online*? \_\_\_\_\_
- 4) Você gostou de ter aulas com a professora? ( ) Sim ( ) Não. Justifique a sua resposta.  
\_\_\_\_\_
- 5) Você acha que as aulas de língua inglesa contribuíram para a sua evolução pessoal e na vida? Se você respondeu sim, de que forma?  
\_\_\_\_\_

### APÊNDICE G: ROTEIRO DE ENTREVISTA PÓS-AULAS Nº 5 (ÀS MÃES OU RESPONSÁVEIS)

- 1) Após as aulas de língua inglesa, seu/sua filho/a passou a ter mais contato com a língua no dia a dia? ( ) Sim ( ) Não.
- 2) Em caso afirmativo, de que forma se deu (continua se dando) esse contato? \_\_\_\_\_
- 3) Você auxiliou seu/sua filho/a durante as aulas? Se sim, como se deu essa ajuda?  
\_\_\_\_\_
- 4) Como você avalia a aprendizagem de seu/sua filho/a nas aulas presenciais e nas aulas *online*? \_\_\_\_\_
- 5) Como você avalia a relação do/a seu/sua filho/a com a professora no início e no final das aulas? \_\_\_\_\_
- 6) Como você avalia a relação do/a seu/sua filho/a com a língua inglesa no início e no final das aulas? \_\_\_\_\_
- 7) Você acha que as aulas de língua inglesa contribuíram para a evolução pessoal e social de seu/sua filho/a? ( ) Sim ( ) Não.
- 8) Você achou importante as aulas de língua inglesa para seu/sua filho/a ( ) Sim ( ) Não. Justifique sua resposta. \_\_\_\_\_



APÊNDICE H-  
TRANSCRIÇÃO DAS

**APÊNDICE H:** Para acessar o quadro das transcrições das aulas clique aqui:

## APÊNDICE I- PLANOS DE ENSINO INDIVIDUALIZADOS (PEI) DOS ALUNOS

<b>Plano de Ensino Individualizado (PEI)<sup>175</sup></b>	
<b>Identificação</b>	<p><b>Nome:</b> Pietro  <b>Idade:</b> 26  <b>Sexo:</b> Masculino  <b>Professora:</b> Sara  <b>Disciplina:</b> língua inglesa</p>
<b>Relatório Circunstanciado</b>	<p>Pietro não foi formalmente alfabetizado e ingressou na APAE de Piumhi aos 3 anos, onde estuda até hoje. Atualmente, encontra-se silábico-alfabético, isto é, ainda não domina todas as exceções referentes à formação silábica, portanto, sua escrita e leitura na língua portuguesa não estão formalmente consolidadas, sendo assim, apresenta dificuldades nas duas habilidades em língua inglesa.</p>
<b>Necessidades Educacionais Específicas</b>	<p>Maior tempo para a apropriação de um conteúdo; linguagem simples e objetiva; conteúdos funcionais e relacionados ao dia a dia e aos interesses particulares do aluno; mais exercícios e repetições dos conteúdos abordados; atividades envolvendo linguagem multimodal para atenuar as dificuldades cognitivas do aluno (concentração, memória auditiva de curto e longo prazo; dificuldade de compreensão de conteúdos abstratos).</p>
<b>Habilidades, Interesses, Dificuldades</b>	<p><b>Habilidades:</b> memória visual; habilidade em aprender e usar sinais, gestos e apoio visual; habilidade de compreensão lexical; habilidade de imitação de comportamentos, habilidade social e comunicacional.  <b>Interesses:</b> músicas, jogos, instrumentos musicais.  <b>Dificuldades:</b> memória auditiva de curto prazo e longo prazo; dificuldade com generalização, pensamento abstrato e raciocínio lógico; dificuldade na fala e na linguagem.</p>
<b>Objetivos e Metas</b>	<p><b>Objetivos:</b> a) aprimorar as habilidades socioafetivas; b) aprender léxico e expressões relacionados a situações do dia a dia em língua inglesa, tais como: conversas informais; diálogo de apresentação (vocabulário e expressões de saudação e informações pessoais que envolvem o uso do <i>verb to be</i>); números (zero a nove; <i>whatsapp</i>); emoções; instrumentos musicais.</p> <p>A meta é que o aluno consiga, na primeira fase da coleta de dados, se apropriar do conteúdo relacionado ao diálogo de apresentação; na segunda, que o aluno revisasse tal conteúdo e se apropriasse também de conteúdos referentes aos números; às emoções; aos instrumentos musicais; na terceira fase, que o aluno revisasse todos os conteúdos para, enfim,</p>

<sup>175</sup> Foram apresentados os Planos de Ensino Individualizados (PEI) somente de Pietro e de Marcus, pois ambos foram os únicos que participaram da segunda e terceira fases da coleta de dados.

	consolidá-los.
<b>Adaptação da metodologia e materiais de apoio (Tecnologias assistivas etc.)</b>	A metodologia adotada pela professora para a apresentação dos conteúdos ao aluno é a Abordagem Comunicativa, que consiste em desenvolver a competência linguística relacionada aos conteúdos, por meio da comunicação, com foco também nos aspectos afetivos emergentes da interação com a professora e com relação à própria aprendizagem da língua inglesa. De forma geral, os conteúdos serão primeiramente apresentados ao aluno, por meio de tecnologias não digitais (objetos concretos e atividades impressas) e também por meio de tecnologias digitais ( <i>slides</i> ; jogos <i>online</i> e músicas reproduzidas por meio do <i>youtube</i> ), mediados pela professora e passíveis de serem adaptados, conforme as necessidades específicas apresentadas ao longo das aulas; em uma segunda instância, será solicitado ao aluno, que produza os conteúdos de maneira autônoma; por fim, os conteúdos serão consolidados, através de atividades lúdicas, tais como canções e jogos e atividades impressas. Considera-se a possibilidade de adaptação das práticas pedagógicas e dos recursos pedagógicos pela professora, sempre que necessário, a fim de atender as necessidades específicas do aluno.
<b>Critérios e métodos de avaliação</b>	A avaliação da aprendizagem será contínua e baseada nas habilidades específicas do aluno, em detrimento dos resultados em si, buscando valorizar as potencialidades e esforço empreendido e não os resultados obtidos.
<b>Fonte:</b> Modelo CAPES (BARBOSA; CARVALHO, 2019)	

<b>Plano de Ensino Individualizado (PEI)</b>	
<b>Identificação</b>	<b>Nome:</b> Marcus <b>Idade:</b> 24 <b>Sexo:</b> Masculino
<b>Relatório Circunstanciado</b>	Marcus não foi formalmente alfabetizado e ingressou na APAE de Piumhi aos 4 anos, onde estuda até hoje. Atualmente, encontra-se silábico-alfabético, isto é, ainda não domina todas as exceções, referentes à formação silábica, portanto, sua escrita e leitura não são completamente satisfatórias.
<b>Necessidades Educacionais Específicas</b>	Aprendizagem mediada para a execução de atividades envolvendo situações práticas como entrar na sala virtual do <i>Google Meet</i> , escrever o número do <i>whatsapp</i> (ZDI); maior tempo para a aprendizagem de um conteúdo; linguagem simples e objetiva; conteúdos funcionais e relacionados ao dia a dia e aos interesses particulares do aluno; atividades envolvendo linguagem sincrética para atenuar as



	dificuldades cognitivas do aluno (memória auditiva de curto e longo prazo; dificuldade de apreensão de conteúdo abstrato).
<b>Habilidades, Interesses, Dificuldades</b>	<p><b>Habilidades:</b> concentração; memória visual; habilidade em aprender e usar sinais, gestos e apoio visual; habilidade de compreensão lexical; habilidade de imitação de comportamentos.</p> <p><b>Interesses:</b> músicas, jogos (de lutas, de carros e confecção de tatuagens); redes sociais como <i>facebook</i> e <i>instagram</i>.</p> <p><b>Dificuldades:</b> habilidades socioafetivas; memória auditiva de curto prazo e longo prazo; dificuldade com generalização, linguagem, pensamento abstrato e raciocínio lógico; dificuldade na fala e na audição.</p>
<b>Objetivos e Metas</b>	<p><b>Objetivos:</b> a) aprimorar as habilidades socioafetivas; b) aprender léxico e expressões relacionados a situações do dia a dia em língua inglesa, tais como: nas conversas informais; diálogo de apresentação (vocabulário e expressões de saudação e informações pessoais que envolvem o uso do <i>verb to be</i>; números (zero a nove; <i>whatsapp</i>); emoções; apropriar-se das funcionalidades básicas do <i>facebook</i> e do <i>instagram</i>.</p> <p>A meta é que o aluno consiga, na primeira fase da coleta de dados, se apropriar do conteúdo relacionado ao diálogo de apresentação; na segunda que o aluno reforce tal conteúdo, além de se apropriar dos conteúdos referentes aos números, emoções, funcionalidades do <i>whatsapp</i>, redes sociais (<i>instagram</i> e <i>facebook</i>); na terceira fase, que o aluno revise todos os conteúdos para, então, consolidá-los.</p>
<b>Adaptação da metodologia e materiais de apoio (Tecnologias assistivas etc.)</b>	A metodologia adotada pela professora para a apresentação dos conteúdos ao aluno é a Abordagem Comunicativa, que consiste em desenvolver a competência linguística relacionada aos conteúdos por meio da comunicação, com foco também nos aspectos afetivos emergentes das situações de interação com o professor e com relação à própria aprendizagem da língua inglesa. De forma geral, os conteúdos serão primeiramente apresentados ao aluno, por meio das tecnologias não digitais (objetos concretos e atividades impressas) e também através de tecnologias digitais ( <i>slides</i> ; jogos <i>online</i> e músicas reproduzidas por meio do <i>youtube</i> ; <i>facebook</i> ), com o apoio da professora, passíveis de serem adaptados, conforme as necessidades específicas apresentadas em cada aula; em uma segunda instância, será solicitado ao aluno que produza os conteúdos de maneira autônoma; por fim, espera-se que os conteúdos sejam consolidados através de atividades lúdicas, tais como canções e jogos. Considera-se a possibilidade de adaptação das práticas pedagógicas e dos recursos pedagógicos pela professora, sempre que necessário, a fim de atender as necessidades específicas do aluno.
<b>Critérios e métodos de avaliação</b>	A avaliação da aprendizagem será contínua e baseada nas habilidades específicas do aluno, em detrimento dos

	resultados em si, buscando valorizar as potencialidades e esforço empreendido e não os resultados obtidos.
<b>Fonte:</b> Modelo CAPES (BARBOSA; CARVALHO, 2019)	

## ANEXOS

## ANEXO 1: FLASHCARDS E EXERCICIO IMPRESSO



Fonte: busyteacher.or