

Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais

Emotions in the development of oral skills with digital technologies

Rodrigo Camargo Aragão¹

aragaorc@gmail.com

Universidade Estadual de Santa Cruz

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva²

vlmop@veramenezes.com

Universidade Federal de Minas Gerais

Ronaldo Corrêa Gomes Junior²

ronaldocgomes@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO - Este artigo tem como objetivo avaliar como tecnologias digitais podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades orais durante a aprendizagem de inglês como língua adicional ao contribuírem para diminuir emoções negativas, que tendem a interferir nesse processo. O estudo foi desenvolvido com um grupo de estudantes da Faculdade de Letras da UFMG, em uma disciplina *online* para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês mediado por computador. A metodologia qualitativa contou com a observação das interações dos estudantes no ambiente *online*, questionários e entrevistas semiestruturadas. A análise das experiências emocionais foi feita a partir de padrões de reação à experiência na disciplina, em termos de sentimentos negativos e positivos. Os resultados indicam uma avaliação positiva da disciplina associada a sentimentos de segurança, confiança e conforto dos aprendizes ao falar inglês mediados por tecnologias digitais. Foram também relatadas emoções de tranquilidade e de prazer por alguns participantes. Ao fluir com essas emoções os estudantes podem se sentir mais dispostos a se comunicar em inglês e correr mais riscos no uso da língua.

Palavras-chave: habilidades orais, inglês, emoções, tecnologias digitais.

ABSTRACT - This paper aims to assess how digital technologies can assist in the development of oral skills in students of English as an additional language by decreasing negative emotions, which tend to interfere with this process. The study was conducted at the Universidade Federal de Minas Gerais with a group of undergraduate students enrolled in a 60-hour online course on English oral skills development using digital technologies. The qualitative research method included observation of students' online interactions, questionnaires and semi-structured interviews. The data were categorized into patterns of appraisal of positive and negative experiences. Results indicated an overall positive appraisal of the activities associated with feelings of confidence and comfort when students spoke English using digital technologies. Other feelings reported by some participants associated the experience with emotions of tranquility and pleasure. By letting these emotions flow, students may take more risks in their language use and increase their willingness to communicate in English.

Keywords: oral skills, English, emotions, digital technologies.

Introdução

Falar outra língua é o sonho de muitas pessoas. Infelizmente, a fala tem sido uma habilidade muito negligenciada nas escolas, e os aprendizes, geralmente, se ressentem por não terem tido a oportunidade de aprender a falar. Prova disso são as histórias de aprendizagem coletadas no Brasil, na Finlândia, no Japão e na China e

inseridas no corpus do projeto AMFALE (<http://www.veramenezes.com/amfale/>), coordenado pela segunda autora deste artigo. Vários narradores nesta pesquisa lamentam a ênfase no ensino da gramática, muitas vezes, segundo alguns deles, limitada ao ensino do verbo “to be”.

Segundo Bygate (1997, p. 1) a fala é “a habilidade pela qual os aprendizes são julgados com mais frequência” e acrescenta que é por meio da fala que “muito se

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz. Departamento de Letras e Artes. Rodovia Jorge Amado, km 16, Salobrinho, 45662-900, Ilhéus, BA, Brasil.

² Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha, 30720290, Belo Horizonte, MG, Brasil.

aprende da língua”. De fato, ninguém pergunta se você lê em inglês, mas se você fala inglês. Dificilmente, em uma entrevista de emprego que demanda fluência em inglês, alguém será empregado, se disser que só tem fluência em leitura.

Muitos são os fatores que impedem o sucesso do desenvolvimento das habilidades orais, além do mito de que não se aprende inglês na escola. O primeiro tem a ver com o despreparo de muitos professores que não tiveram a oportunidade de desenvolver a própria competência para ouvir e falar na língua em que ensinam e se sentem inseguros na tarefa de promover oportunidades de uso oral da fala em sala de aula. O segundo pode ser atribuído aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) para as séries finais do ensino fundamental, em vigor até recentemente, que incentivavam o foco na leitura. O terceiro motivo é o medo da avaliação do outro como demonstram Paiva e Gomes (2009, p. 72) ao analisarem narrativas do projeto AMFALE. Apoiados em excertos de narrativas, os autores afirmam que “[o] fato de colegas terem desempenho superior ao do narrador é um dos fatores que, geralmente, deixa os aprendizes inibidos e com medo de se expressarem em inglês na sala de aula”. O uso de tecnologias digitais pode minimizar esse problema, como veremos no desenrolar deste texto.

A opção pelo uso de ferramentas digitais para o desenvolvimento das habilidades orais levou em consideração que essas ferramentas permitem experiências de fala e de compreensão oral em atividades de aprendizagem de inglês mediadas pelo computador de forma assíncrona, ou seja, o aluno fala, ouve e interage no horário que lhe é mais conveniente em um espaço de uma semana. Todos falam e todos podem ser ouvidos, pois as produções orais ficam gravadas no ambiente, ao contrário da sala de aula tradicional, onde apenas alguns falam e todos escutam. Além disso, algumas dessas ferramentas oferecem oportunidade de uso da língua de forma multimodal: o áudio é acompanhado de fotografias ou de outras imagens.

Para o desenvolvimento das atividades desenvolvidas na disciplina *online*, a segunda autora e o terceiro autor deste texto utilizaram a plataforma *Moodle* para a implementação de uma disciplina para o desenvolvimento de habilidades orais em nível básico, no curso de Letras da UFMG, no âmbito dos projetos de pesquisa³. Duas turmas foram criadas para essa disciplina e os alunos foram reunidos em uma metaturma, uma única turma *online*, que foi gerenciada pelos dois professores. Houve também a colaboração de um doutorando, Marcus Valadares, e a observação do primeiro autor com o objetivo de analisar

as emoções que emergiam durante o desenvolvimento da disciplina como parte do projeto de pesquisa desenvolvido durante residência pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG sob a supervisão da segunda autora deste artigo⁴.

Os dois professores responsáveis pela disciplina criaram todas as tarefas e, após consultar os alunos, produziram arquivos com *feedback* coletivo, com o apoio do doutorando, listando problemas com vocabulário, pronúncia e sintaxe. Os alunos foram estimulados a ler os textos de *feedback* e a reconhecer os próprios erros. Eles foram também estimulados a responder perguntas sobre o conteúdo da disciplina.

Primeiramente, faremos a descrição das atividades desenvolvidas na disciplina. Em seguida, apresentaremos o quadro teórico da pesquisa e, logo após, a metodologia seguida da análise dos dados e das considerações finais.

Descrição das atividades

O conteúdo da disciplina foi organizado para ser desenvolvido ao longo de 16 semanas. Os alunos foram convidados a praticar algumas funções orais da linguagem em inglês com apoio e auxílio de diferentes ferramentas digitais. As tarefas estimulavam os estudantes a cumprimentar; fazer apresentações; dar informações pessoais; falar sobre gostos, família, amigos, rotinas; fornecer e pedir informações; fazer descrições; falar sobre experiências no passado e fazer planos para o futuro. Vale ressaltar que todas as tarefas foram apoiadas por vídeos e outros recursos com insumo linguístico, para que os alunos pudessem contar com exemplos autênticos da língua com registros das funções e gêneros trabalhados.

Na primeira semana, os alunos gravaram um áudio usando o *Vocaroo* (<http://vocaroo.com/>), ferramenta que permite a gravação de voz de maneira simples e sem necessidade de cadastro. O objetivo dessa tarefa foi o de diagnosticar o nível de proficiência dos estudantes. Além disso, ela foi utilizada na última semana do curso para que os alunos pudessem comparar seu desenvolvimento. O roteiro da tarefa orientava os alunos e compreendia as funções que seriam trabalhadas no decorrer do curso.

A segunda e terceira semanas foram dedicadas a apresentações. Primeiramente, os alunos se apresentaram em inglês usando o *Voki* (<http://www.voki.com/>), ferramenta que permite a criação de avatares. O material continha a caracterização do gênero e os avatares dos professores e do observador. Os alunos se apresentaram para a turma (usando estilo informal) e para um grupo de

³ Projeto de pesquisa *Tecnologias Digitais para o Desenvolvimento de Habilidades Orais em Inglês* (CNPq 303101/2013-0) coordenado pela segunda autora do artigo, e projeto de pesquisa *TECH2TALK: o que as tecnologias digitais propiciam à aprendizagem de habilidades orais em inglês?*, coordenado pelo terceiro autor deste artigo.

⁴ Projeto de pesquisa *Complexidade e Emoções no Desenvolvimento de Habilidades Orais em Inglês* desenvolvido durante residência pós-doutoral no PosLin/UFMG com apoio do CNPq (168419/2014-9).

professores e diretores (usando estilo formal). Em seguida, deveriam ouvir no mínimo cinco avatares e gravar um arquivo de áudio informando de onde esses alunos eram, suas idades, quais eram suas profissões e hobbies. Por fim, cada aluno deveria escolher um colega e o apresentar em áudio para os professores.

Na quarta semana, os alunos falaram sobre suas famílias, criando um álbum multimodal (com imagens e áudio) com *UTellStory* (<http://www.utellstory.com/>), uma ferramenta que permite a criação de apresentações adicionando imagem, texto e som a cada slide. Os estudantes foram instruídos a incluir fotos e descrições em áudio dos membros da família, incluindo suas idades, profissões, bem como quaisquer outras informações relevantes. Após conferirem os álbuns, os alunos deveriam gravar um comentário sobre o álbum de um colega, ressaltando o que eles tinham gostado na família, aspectos interessantes e engraçados e/ou fazer alguma pergunta ao respectivo colega.

Na quinta semana, o tema foi descrições de pessoas, tanto físicas quanto de personalidade. Em uma das tarefas, os alunos pensaram em uma pessoa famosa e usaram o *Voki* para criar o seu avatar. Eles deveriam criar uma descrição do personagem em áudio sem mencionar seu nome. Os outros colegas tinham que ver e ouvir o avatar e adivinhar qual era o personagem.

Na sexta e sétima semanas, o tema explorado foi comida. Primeiramente, os estudantes elaboraram um glossário colaborativo multimídia usando o aplicativo interno do *Moodle* com ingredientes e procedimentos para cozinhar. Cada aluno devia inserir 5 termos em cada glossário. Cada termo deveria conter o nome do ingrediente ou procedimento, uma ilustração, a transcrição fonética e um link do *Vocaroo* com a gravação da pronúncia. Após concluída essa primeira etapa, os alunos tiveram que criar uma receita em vídeo, usando seus *smartphones* ou o *PowToon* (<https://www.powtoon.com/>), uma ferramenta que permite criar vídeos e apresentações animadas.

Na oitava semana, o tema foi a rotina dos estudantes no campus. Eles deveriam criar um *script* com suas rotinas como estudantes universitários, utilizar algum software de *text-to-speech* para treinar a pronúncia e gravar um arquivo de áudio, usando seus *smartphones* ou qualquer outra ferramenta de gravação.

Na nona semana, os alunos descreveram suas cidades favoritas no Brasil. Para isso, criaram um cartão postal multimodal (imagem e áudio) usando o *Fotobabble* (<http://www.fotobabble.com/>), uma plataforma simples que permite adicionar gravações de áudio a imagens. Os alunos deviam apresentar a cidade, fornecer informações geográficas sobre ela, e dizer porque ela é sua cidade favorita.

Na décima e décima primeira semanas, os alunos foram levados para fora do *Moodle* e realizaram tarefas de discussões entre eles usando o *VoiceThread* (<https://voicethread.com/>), uma plataforma que permite criar conversas e discussões em áudio em torno de documentos, imagens, vídeos, etc. O sistema permite que o usuário escreva, desene e grave áudio. Na primeira tarefa, os alunos assistiram a um vídeo sobre coisas que as pessoas geralmente odeiam quando crianças, mas amam como adultos. Em seguida, gravaram um comentário mencionando com o que eles se identificavam ou não e falando de outras coisas que eles amavam quando crianças e continuam amando até hoje. Na segunda tarefa, os alunos assistiram a um vídeo e discutiram sobre seus sentimentos e emoções. O vídeo trabalhava a questão da empatia e os estudantes foram orientados a falar sobre a questão da preservação e da invasão do direito do outro.

Na décima segunda semana, os alunos foram instruídos a dar orientações em inglês. Eles tiveram que escolher um local no campus da UFMG em que estudantes estrangeiros pudessem ter dúvidas quanto à sua localização e fazer uma gravação usando o *AudioBoom* (<https://audioboom.com/>) para explicar como chegar a esse lugar. A ferramenta permite gravar, ouvir e compartilhar arquivos de áudio.

Na décima terceira e décima quarta semanas, as tarefas estimulavam os alunos a falar sobre o passado. A primeira tarefa pedia que os alunos ouvissem uma canção de amor e narrassem uma história de amor que eles conhecessem (real ou fictícia) usando o *Vocaroo*. Os alunos foram estimulados a criar um script da história e treinar usando *text-to-speech*. A segunda tarefa pedia que os alunos refletissem sobre suas histórias de aprendizagem de inglês e criassem uma narrativa de aprendizagem multimídia usando o *Fotobabble*, *PowToon* ou *UTellStory*. Havia um roteiro para ajudá-los a refletir sobre seus processos de aprendizagem.

Na décima quinta semana, os alunos falaram sobre seus planos para o futuro. Eles deveriam refletir sobre seus planos acadêmicos, pessoais e profissionais. Nesta tarefa, os alunos poderiam utilizar qualquer ferramenta apresentada na disciplina, a que eles mais gostassem ou que fosse mais simples.

Por fim, na décima sexta semana, os alunos deveriam elaborar sua auto avaliação. Dentre outros pontos, a tarefa pedia que os alunos refletissem sobre seu desenvolvimento durante o semestre. Para isso, eles deveriam ouvir a primeira gravação e, com base nos *feedbacks* semanais, dizer se conseguiam reconhecer uma melhora e identificar erros e outros problemas apontados durante o semestre.

Durante o desenvolvimento das atividades, os professores deram apoio aos alunos virtual e presencialmente, quando necessário. Alguns alunos se mostravam mais inseguros ou temerosos que outros. Isso comprova a importância do estudo das emoções, especialmente, quando lidamos com a produção oral. Esse tema será discutido nas próximas seções.

Fundamentação Teórica

Embora os estudantes brasileiros desejem falar inglês, muitos fatores se inter-relacionam de forma complexa, limitando o desenvolvimento dessa habilidade no contexto de sala de aula, e as emoções têm papel preponderante nesse contexto (Aragão, 2008, 2011; Brasil, 2006; Mastrella-de-Andrade, 2011; Miccoli, 2010; Paiva, 2006, 2007). Esta seção fundamenta o papel desempenhado pelas emoções no desenvolvimento de habilidades orais em inglês com uso de tecnologias digitais.

Para Johnson-Laird e Oatley (2000, p. 458-459), a emoção é um fenômeno corporal e uma construção cognitiva-social complexa que se desenvolve ao longo de nossas interações com outros. Nessa perspectiva, a emoção envolve a percepção e a avaliação cognitiva de eventos e experiências, mudanças corporais e comportamentais e sentimentos pessoais sobre as experiências. Um exemplo fornecido pelos autores é o seguinte: uma pessoa é fechada no trânsito (percepção); ela julga este evento como uma ameaça a sua autonomia individual e conduta como motorista (avaliação); mudanças corporais simultâneas ao evento ocorrem (fisiologia); a pessoa pode sentir raiva (sentimento); fazer cara de enfurecido (expressão); buzinar e xingar o motorista (comportamento).

Nos estudos sobre emoções, no âmbito da psicologia, há uma tendência de definição do termo emoção como a avaliação de um evento que diz respeito ao pensamento, experiências e crenças de uma pessoa (Oatley, 2004). Esta definição tende a envolver a disposição para uma ação que é vivida como um tipo de percepção mental, acompanhada de mudanças corporais e expressões de reatividade sobre as experiências que são avaliadas pela pessoa como positiva e/ou negativa.

Conforme indicam Oatley (2004) e Parkinson *et al.* (2004), as emoções são caracterizadas por sete aspectos fundamentais: (i) estão relacionadas a eventos e experiências, e embasam nossas relações; (ii) implicam uma perspectiva avaliativa frente aos eventos vividos como negativos ou positivos, atribuindo importância, interesse e valor aos eventos; (iii) podem apresentar reações corporais – suar frio, secar os lábios da boca, dilatar pupilas, ruborizar; (iv) envolvem disposições para a ação de acordo com as avaliações percebidas, estabelecendo prioridades aos planos pessoais; (v) expressam movimentos corporais que indicam nossa relação com outros ao nosso redor; (vi) estão imbricadas em nossas tomadas de decisões, aprendizagem, identidade e crenças; (vii) a reflexão sobre as emoções pode mudar nossa perspectiva e nossas ações frente aos eventos em curso e como lidar com os mesmos eventos no futuro.

Assim, portanto, as emoções envolvem disposições corporais dinâmicas que modulam ações, decisões e relações possíveis em um determinado momento e frente a uma situação particular (Aragão, 2008). Na linguagem, pode-

mos avaliar e distinguir as emoções como sentimentos, imputando a elas valores avaliados por nós como negativos e positivos (Aragão, 2011; Aragão e Dias, 2016; Booth e Pennebaker, 2000; Maturana, 1998; Parkinson *et al.*, 2004). Reiteramos que emoção e ação se relacionam de uma maneira recíproca e mutuamente constituída.

Na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL), MacIntyre (2002) indica que a emoção deve ser entendida como um sistema que movimenta nossas ações fornecendo cor, intensidade, velocidade, urgência ou bloqueio ao comportamento.

MacIntyre (2002, p. 61-62) nos apresenta, por exemplo, como a inibição pode produzir uma reação de bloqueio comportamental que, a depender de sua intensidade, pode fazer com que um estudante não interaja e não aja em seu contexto, e até mesmo abandone um curso. Por outro lado, uma emoção de confiança, segurança e sucesso em uma atividade pode nos levar a expandir nossas ações de aprendizagem. Larsen-Freeman (2001, p. 16) argumenta que fatores emocionais podem expandir ou inibir a ASL. Arnold e Brown (1999, p. 3-4) sugerem que os fatores afetivo-emocionais representam a disposição dos alunos para se engajar ou rejeitar atividades envolvidas no desenvolvimento das habilidades linguísticas na ASL, bem como progredir na aprendizagem, ou mesmo, restringir seu desempenho em tarefas comunicativas.

Seguindo essa linha, as emoções influenciam as dinâmicas de interação oral em inglês e se relacionam com crenças dos alunos sobre si mesmos, seu contexto de aprendizagem e sobre o professor ou colega-interlocutor (Aragão, 2011). Desta forma, uma emoção, como o medo de se expor oralmente em sala de aula, se relaciona com a maneira pela qual avaliamos nossos interlocutores, nosso contexto de uso e como nos sentimos capazes de agir nele. Nesta linha, o primeiro autor tem documentado como emoções que envolvem um fazer confortável e seguro ampliam a comunicação oral em inglês, bem como emoções autoconscientes como a vergonha e a inibição bloqueiam a disposição para se comunicar em contexto de sala de aula. A dificuldade ou facilidade em se comunicar em uma língua, comumente, se relaciona a uma determinada emoção ou a disposição para agir situado em um contexto (Aragão, 2011; Aragão e Dias, 2016).

Aragão (2008) explorou a importância das emoções no processo de ASL por meio de narrativas de aprendizagem, representações visuais de emoções e outras ferramentas de coleta de dados durante uma pesquisa qualitativa sobre as experiências de aprendizagem de estudantes de Letras/Inglês. As histórias de aprendizagem das participantes da pesquisa expõem a relevância das emoções no desenvolvimento de habilidades orais. Essas participantes transformaram suas experiências de aprendizagem de inglês ao refletir sobre as emoções que limitavam seus desempenhos orais e ao distinguir sentimentos que representavam o desejo de se tornarem falantes fluentes.

Nessa pesquisa, todas as sete participantes relataram o desejo de estarem imersas num espaço em que se sentissem seguras e confiantes para falar inglês sem se sentirem inibidas, como descreviam a emoção predominante na sala de aula presencial. Este aspecto se confirma em outros estudos (Aragão e Dias, 2016; Miccoli, 2010; Norton, 2013; Paiva, 2006, 2007). A expressão de sentimentos negativos sobre o desafio de se falar inglês em sala de aula expresso no estudo de Aragão (2008) se sobrepõe aos sentimentos positivos, com o que concordam Miccoli (2010, p. 213), Mastrella-de-Andrade (2011) e Norton (2013). Da mesma forma, sentimentos de avaliação julgadora pelos colegas ou professor limitam o desempenho oral de estudantes de inglês. Os sentimentos que limitam o desempenho ocorrem em função da constante preocupação com o desempenho oral frente a outras pessoas.

As alunas do estudo de Aragão (2008) compartilhavam o medo de errar ou de pronunciar algo que pudesse ser avaliado como uma reprovação pelos colegas e/ou o professor, que consideravam falantes superiores a elas. O medo de crítica e julgamento reprovador em sala de aula limita radicalmente a participação nas tarefas orais, como tem sido documentado na literatura (Aragão, 2011). Miccoli (2010, p. 213), fundamentada em estudos realizados na Linguística Aplicada, lista uma diversidade de sentimentos negativos ao falar inglês em sala de aula que são, frequentemente, relatados por estudantes participantes de pesquisas: medo de exposição ou de errar na pronúncia; receio de parecer ignorante perante colegas e professores; vergonha para falar; inibição; ansiedade ao falar em público em exposições orais; desconforto e angústia ao falar.

Entretanto, outras pesquisas têm demonstrado que os alunos podem se beneficiar ao viver experiências que façam sentido e que lhes permitam experimentar emoções positivas com a língua (Barcelos, 2015; Paiva, 2007). Ao viver experiências de interações diversas, aprendizes de inglês podem se identificar com outras formas de aprender e outras rotas (Aragão e Dias, 2016; Paiva, 2007, 2008). No campo do ensino de línguas mediado por computador, pesquisadores têm argumentado a favor do potencial da comunicação mediada por tecnologias digitais como forma de aumentar a motivação de aprendizes e de reduzir o medo e a inibição de se comunicarem oralmente na língua alvo (McNeil, 2014; Pop *et al.*, 2011; Reinders e Wattana, 2014, 2015; Seydrezzen e Ziafar, 2014; Song, 2009; Sun, 2009; Yanguas e Flores, 2014).

Uma pesquisa realizada por Yanguas e Flores (2014), por exemplo, nos mostra como isso ocorreu com aprendizes de espanhol como língua estrangeira. O aumento na tomada de turnos e de produção de textos em tarefas orais com uso de uma ferramenta digital síncrona de voz (Skype) se correlaciona com relatos dos participantes que se sentiram menos inibidos, mais seguros na fala e mais motivados nas tarefas (Yanguas e Flores, 2014, p. 94). Ainda, Yanguas e Flores (2014) apontam

que apenas estar atrás da tela causa impacto nas emoções e no comportamento de aprendizes de língua estrangeira e pode fazer com que diminuam a ansiedade e a inibição para se comunicar.

O anonimato e a ausência de elementos visuais do interlocutor, que podem intimidar o falante, bem como atitudes positivas para uso das tecnologias têm sido apontados como razões que diminuem o medo de falar uma língua estrangeira. Nota-se que a experiência de falar uma língua estrangeira com tecnologias digitais se contrasta com relatos recorrentes de experiências negativas e algumas experiências frustrantes vividas por alguns estudantes em sala de aula, mais particularmente os mais tímidos e inibidos para se expressarem em público. Como Paiva (2007, p. 177) nos indica:

[...] há um desejo enorme pelo desenvolvimento das habilidades orais e, em contextos como o brasileiro, onde o contato com o idioma é, essencialmente, mediado pela comunicação de massa, parece importante repensar o uso desses recursos e torná-los mais presentes no processo.

Excertos das opiniões dos estudantes em Yanguas e Flores (2014) nos indicam que o medo e a inibição em se comunicar foram reduzidos. Por exemplo, “eu gostei que não estivéssemos vendo os rostos dos outros, o que me deixa nervoso”. Algumas opiniões de participantes da pesquisa de Yanguas e Flores (2014) que fundamentam a questão do anonimato são: “Eu gostei que ninguém pudesse ver o meu rosto”; “eu usei um dicionário e ninguém sabia”; “falar assim é menos estressante do que cara a cara”; “eu fiquei menos tímido”. Ainda, os autores indicam como a relação com a tecnologia fazia com que o participante desenvolvesse atitudes positivas, como nos mostram os excertos “foi bacana a atividade”; “fones de ouvido são mais fáceis para controlar o barulho de fundo”; “gostei do ambiente e da atividade pelo computador”.

Por fim, os autores concluíram o estudo indicando que a tecnologia digital de voz (Skype) usada na pesquisa ajudou os estudantes a falarem mais na segunda língua e que tal tecnologia aplicada ao ensino apresenta potencial para a pesquisa em ASL em uma visão interacionista. Concordamos com Yanguas e Flores (2014), que afirmam que as tecnologias de voz oferecem um caminho novo e instigante para interação em uma segunda língua.

Pop *et al.* (2011), por exemplo, ao pesquisarem a integração de um fórum de gravação de voz *online* em atividades orais de inglês extraclasse, sugeriram em suas conclusões que a tecnologia digital ajudou os participantes da pesquisa a prepararem suas falas, e o tempo para edição mais cuidadosa dos textos orais foram indicados como elementos que diminuíram o nível de inibição em contraste com interações face a face.

Nessa mesma linha, Sun (2009) e Song (2009), que pesquisaram a percepção de estudantes de inglês sobre sua produção oral em *blogs* de voz sugerem que os

participantes das pesquisas aumentaram sua disposição para se comunicar e passaram a avaliar mais positivamente suas percepções sobre suas capacidades de expressão oral. Os relatos dos estudantes participantes das pesquisas indicaram que houve diminuição da inibição para se comunicar em inglês concomitante ao aumento de seu interesse nas atividades de produção oral mediadas pela tecnologia digital. Um estudante da pesquisa de Sun (2009, p. 97) afirmou que as tecnologias “ajudaram a reduzir a inibição ao falar inglês” e outro argumentou que “ao contrário do meu ambiente de sala de aula, blogs de voz me fizeram sentir relaxado”.

Assim, o objetivo desta seção foi o de aprofundar nossa compreensão acerca de possíveis inter-relações entre as emoções e o desenvolvimento de habilidades orais em inglês com uso de tecnologias digitais de comunicação. Com isso, é possível argumentar que podemos fortalecer uma temática carente de estudos e uma habilidade linguística muito demandada por estudantes de inglês na educação básica e na formação inicial e continuada de professores (Paiva, 2006, 2007). A meta maior é a busca por experiências significativas e positivas de aprendizagem de inglês que possam expandir os recursos disponíveis, bem como fortalecer a confiança necessária para o uso.

Metodologia e Análise de Dados

O estudo teve como foco as seguintes perguntas que faziam parte da disciplina: (i) O que você está achando da experiência de usar ferramentas da web para desenvolver habilidades orais em inglês? (ii) Como você se sente ao falar inglês usando tecnologias digitais? (iii) Como o sentimento de falar inglês usando tecnologias se difere de falar inglês face a face na sala de aula? Por meio de análise qualitativa de respostas a questionários, auto avaliações sobre desempenho na disciplina e algumas entrevistas semiestruturadas, os objetivos foram: (i) identificar e agrupar as emoções predominantes na experiência de estudantes durante a disciplina; (ii) listar semelhanças e diferenças do impacto das emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais e em contexto face a face em sala de aula; (iii) compreender como a experiência com tecnologias pode suscitar emoções que favoreçam o ato de falar inglês.

Para a análise, foram usados arquivos de áudio dos participantes se apresentando na disciplina em que havia duas perguntas relacionadas ao tema da pesquisa “Como você se sente quando precisa falar inglês na sala de aula?” “Como foi sua experiência com habilidades orais em outros cursos?”. Foram usadas respostas a questionários, auto avaliações sobre desempenho na disciplina e algumas entrevistas semiestruturadas, todas realizadas no ambiente digital da disciplina. Para responder a primeira pergunta, foram analisadas vinte e seis respostas a um questionário *online*. Com relação à segunda e terceira perguntas

da pesquisa, foram analisadas dezoito respostas a um questionário *online*, sendo quinze delas preenchidas no ambiente do curso e três delas enviadas pelo sistema de mensagens do ambiente virtual. Foram utilizados ainda alguns excertos de três entrevistas semiestruturadas gentilmente cedidas pelos participantes que aprofundaram temas emocionais apresentados em seus arquivos de áudio, respectivos questionários e auto avaliações.

Ainda sobre as duas últimas questões da pesquisa, os dados qualitativos foram agrupados em torno de padrões de reatividade à experiência no curso, tais como a expressão de sentimentos avaliados como positivos e negativos pelos participantes. O processo de análise foi trabalhado a partir da categorização de padrões e temas comuns de experiências que representem as emoções. Estas foram sendo identificadas no decorrer da disciplina e na etapa final quando foi elaborada a preparação dos dados para sua leitura/interpretação seguindo protocolo qualitativo (Aragão, 2011; MacIntyre, 2002; Miccoli, 2010; Norton, 2013). Foram atribuídos pseudônimos aos dezoito participantes que responderam a segunda e a terceira questões. Os dados foram inicialmente agrupados individualmente por participante. No agrupamento individual, sentimentos e reações à experiência na disciplina foram triangulados inter cruzando dados de diferentes instrumentos de coleta.

A partir do estabelecimento dos perfis temáticos individuais, procedeu-se a busca de categorias comuns aos dezoito participantes. A interpretação qualitativa foi realizada com fragmentos dos discursos dos participantes indicando o padrão de uma determinada emoção. Este recorte se limita aos temas recorrentes em unidades de significado que foram agrupados e identificados como transversais aos participantes. A seguir, fazemos a discussão dos dados coletados na pesquisa.

Avaliação Positiva da Disciplina

Ao responderem a pergunta: “o que você está achando da experiência de usar ferramentas da *web* para desenvolver habilidades orais em inglês?”, todas as reações à experiência na disciplina foram positivas. As palavras “proveitosa” e “produtiva” foram as mais recorrentemente usadas para qualificar a experiência com as ferramentas digitais da disciplina. Expressões associadas a essa reação positiva na disciplina são “as tarefas estão fluindo de forma muito prazerosa”, “excelente disciplina”, “estou achando ótimo”, “estou achando a experiência de usar ferramentas da *web* muito enriquecedora”, “estou achando muito legal”, “tenho achado a disciplina de grande proveito”. Os participantes também indicaram em suas respostas que a experiência era inovadora e ressaltavam o caráter de novidade da experiência: “estou gostando muito de aprender inglês por meio de ferramentas digitais, sempre imaginei que a única maneira fosse

de forma presencial”, “uma oportunidade de conhecer novas ferramentas da *web*”, e “estou aprendendo muitas coisas das quais não tinha notícia”. Palavras que indicam ineditismo e inovação da experiência permeiam o discurso de 46% dos respondentes, com expressões como “nunca vi isso antes”. Mesmo quando mencionam dificuldade, esse comentário é apontado como um desafio desejado e vivido com motivação.

Uma participante, já professora de inglês, destacou como a experiência poderia motivar o ensino/aprendizagem de inglês: “acredito que as ferramentas e a forma com que as atividades foram criadas são um fator motivador e algo com que os alunos se engajam mais”. Outras participantes destacaram também o engajamento lúdico com a disciplina: “o aprendizado mais dinâmico e divertido”, “os métodos são interativos e divertidos”, “basicamente, aprendemos brincando e treinando”. Outro elemento de destaque foi a diversidade de ferramentas, tarefas e opções para produção dos textos que foram avaliados positivamente como, por exemplo, “eu estou gostando muito e acho incrível o tanto de opções que temos para desenvolver habilidades orais que eu desconhecia”, “estou achando interessante e proveitoso, tem muita variedade”. A variedade de atividades também foi destacada como um elemento que motivou e deixou os participantes confiantes nas atividades.

Esses dados corroboram outros estudos em que aprendizes de língua estrangeira avaliam positivamente o uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais (Pop *et al.*, 2011; Reinders e Wattana, 2014, 2015; Song, 2009; Sun, 2009; Yanguas e Flores, 2014). Ainda, a variedade de opções e a novidade da experiência têm sido indicadas como elementos que impactam positivamente no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (Arnold e Brown, 1999; Huang, 2008; MacIntyre, 2002; Paiva, 2006). Em suma, podemos concluir, a partir da reação dos estudantes, que a disciplina impactou positivamente na experiência dos participantes ao falarem inglês mediados por tecnologias digitais. Uma participante, que havia dito no início que era muito tímida, fez um depoimento emocionante ao responder essa primeira questão:

Faço questão de dar o meu depoimento sobre o acontecido na semana passada. Eu estava estudando e meu marido assistindo a um filme em inglês, no cômodo ao lado. Fiquei absolutamente surpresa quando me surpreendi tentando entender as falas e identificando algumas!!! Até esse dia eu nem arriscava parar para tentar entender! Pode parecer um fato “natural”, mas para mim é uma superação muito importante! Obrigada pela oportunidade!

Essa emoção avaliada como positiva pela participante parece ter desencadeado mudanças em suas ações ao falar inglês por meio de tecnologias digitais. Notamos que, no início da disciplina, ela não se arriscava, relatava sentir-se tímida e não se via como ouvinte/falante de inglês.

Como não se percebia como falante de inglês, não agia enquanto tal. Em seus arquivos de áudio, observamos que sua fala era sempre feita em um volume baixo. Entretanto, à medida que se percebia como uma ouvinte de inglês, notamos que ela foi melhorando sua fala bem como se sentindo mais desvolta e menos inibida. Como ela apontou acima, a experiência positiva vivida no curso foi uma superação importante para o desenvolvimento de suas habilidades orais e sua identidade como aprendiz e falante de inglês. Em resposta à pergunta “Como você se sente ao falar inglês com tecnologias digitais?”, a participante destaca que:

Com a obrigatoriedade necessária para realização das tarefas, passei a praticar com frequência e comecei a me familiarizar. Tanto que me propus a continuar escrevendo um pequeno texto, todos os fins de semana e gravá-lo no *Vocaroo* ou outra ferramenta, para dar sequência à prática, rotina do curso, que foi muito importante e que me proporcionou grande avanço no meu conhecimento e desempenho da oralidade no inglês.

Ao responderem a pergunta: “Como você se sente ao falar inglês usando tecnologias digitais?”, “Como o sentimento de falar inglês usando tecnologias se difere de falar inglês face a face na sala de aula?” os sentimentos recorrentes descritos pelos participantes foram de segurança, confiança, conforto e tranquilidade. Os participantes compartilham o sentimento de que a experiência na disciplina aumentou a segurança para falar inglês, diminuindo assim o medo de errar e a insegurança causada por uma audiência percebida como julgadora, como é comum em relatos de expressão oral em sala de aula (Aragão, 2008, 2011; Mastrella-de-Andrade, 2011; Miccoli, 2010; Norton, 2013; Paiva, 2006, 2007; Paiva e Gomes, 2009).

Os resultados confirmam ainda o que foi descrito anteriormente quanto à qualificação positiva da experiência na disciplina. Dezesete participantes responderam a segunda e terceira perguntas descrevendo sentimentos positivos ao falar inglês com as tecnologias digitais de voz do curso *online*. A exceção foi uma participante que, embora tivesse gostado da experiência, comentou que se sentia artificial ao gravar os textos orais. No que segue, elaboramos uma breve discussão a partir da sistematização dessas emoções.

Segurança, Confiança e Conforto

Assim como nas pesquisas de Pop *et al.* (2011), Song (2009) e Sun (2009), por exemplo, doze dos dezoito participantes da pesquisa apontaram que as experiências de produção oral em inglês com as tecnologias digitais da disciplina lhes deixaram mais seguros, confiantes, tranquilos e confortáveis para se expressar em inglês. A esmagadora maioria indicou que as ferramentas de apoio para edição dos textos orais, bem como a possibilidade de poder regravar os textos e saber se o que estão dizendo está

correto, influenciaram no sentimento de segurança e confiança. Fenômenos emocionais e cognitivos interagiram dinamicamente de forma a construir a percepção de maior confiança para falar inglês usando tecnologias digitais. Houve ainda aqueles que afirmaram que as ausências de indicadores corporais de reprovação dos interlocutores também lhes deixaram mais seguros e confortáveis para se expressar, um dado que corrobora outros estudos como indicamos anteriormente. Estes participantes também reiteraram, como já apontado pelas pesquisas na introdução desta seção, como a expressão oral em sala de aula é recheada de sentimentos negativos como medo de errar na pronúncia; receio de sua imagem perante uma audiência julgadora; inibição ao falar em público; constrangimento; ansiedade e insegurança. Vejamos os excertos:

Bruna: Usar tecnologias para falar inglês me deixou mais segura na realização das tarefas, pois tenho ferramentas que me ajudam a aprimorar meu conhecimento. Em sala de aula fico insegura, e nem sempre consigo colocar em prática o que já aprendi.

Lais: O que eu sinto de diferente é a confiança na fala. [...] Oi Rodrigo, o que mais me deixou confiante, foi o fato de parar, ouvir, ter certeza que estou pronunciando corretamente.

Patrick: Eu me sinto mais seguro e desinibido usando as tecnologias digitais [...] me deixa mais à vontade por não haver um público imediato, podendo ter uma avaliação temporal estendida, e uma auto avaliação mais cuidadosa posteriormente.

Rita: Eu acho que falar por meio de ferramentas digitais possibilita maior segurança do falante, enquanto a conversa face a face pode deixar o falante inseguro, uma vez que ele recebe imediatamente uma resposta do ouvinte, que vai desde uma postura corporal ou mesmo uma resposta falada vinda do outro.

Bárbara: Eu acredito que usando as tecnologias, como áudio, vídeo, eu me sinto mais segura para falar inglês, porque posso preparar e se necessário até pesquisar antes de gravar. [...] converso com alguém não me relaxo tanto quanto poderia, com receio de errar alguma coisa.

A emoção da tranquilidade

Alguns participantes também se referiram à experiência expressando emoções que indicam conforto, tranquilidade e um sentimento de estar à vontade no ambiente de produção oral do curso.

Fernanda: Me sinto mais à vontade falando inglês com o uso de tecnologias por ter um tempo para pensar e me organizar antes de colocar as tarefas em prática.

Márcia: O estudo pelo mundo digital permite que o aluno se sinta mais à vontade para cometer os erros, além de ser possível também fazer pesquisas e treinar falas/pronúncias que se adequem à situação.

Carla: Me sinto mais confortável ao usar as tecnologias digitais para me expressar em inglês, uma vez que, face a face, há sempre um constrangimento e uma pressão de ter uma pronúncia impecável para as pessoas não caçoarem e, de maneira digital, podemos nos expressar com mais vontade e sem inibição.

Luisa: Expandi meu vocabulário e treinei a minha gramática, o que me deu mais segurança.

Bianca: [...] (no digital) o fator nervosismo de que outra pessoa está te observando enquanto você tenta falar não existe, o que contribui muito para vencer a timidez e o medo de errar. Metaforicamente, é como se você estivesse tendo aulas particulares, com um professor paciente que está disposto a repetir várias vezes, basta voltar o vídeo e apertar play novamente... (rsrsrsrs).

Mirla: Usar as ferramentas digitais para a aprendizagem da língua inglesa tem sido muito satisfatório para mim, e confesso que tenho utilizado com meus alunos, eles estão se sentido bastante confortáveis com a experiência.

Fala artificial e a emoção do prazer

Finalmente, um participante disse que prefere a sala de aula presencial, pois pode assim sanar suas dúvidas rapidamente, mas não descreveu um sentimento particular. Uma outra participante falou da artificialidade de sua voz e outras duas comentaram que falar inglês com tecnologias é divertido.

Luna: Eu me sinto um pouco “artificial” ao falar inglês usando tecnologias digitais. Apesar das ferramentas darem a opção de gravar a própria voz do usuário, o tempo de gravação nos limita um pouco e não há como se expressar da mesma forma que uma aula face a face.

Marta: Eu não sei bem como definir meu sentimento ao usar as tecnologias digitais para falar inglês, mas tem algo de engraçado e divertido. E é diferente da sala de aula porque, na minha opinião, o nervosismo é bem menor.

Débora: Acho muito divertido o uso de tecnologias digitais. O sentimento que predomina é o de compreensão de tecnologias digitais para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Acredito que para quem é tímido deve ser melhor [...]

Considerações Finais

Podemos concluir que os participantes expressaram sentimentos positivos em relação ao uso de tecnologias digitais na disciplina. Notamos que houve ganhos na motivação e emergência de sentimentos de segurança e confiança para falar inglês.

Concomitantemente, houve redução de sentimentos negativos associados à expressão oral, como o medo de errar, o pensamento sobre avaliação julgadora de colegas e professor e a inibição situada em contexto de sala de aula, o que corrobora outros estudos (Poza, 2011; Reinders e Wattana, 2014, 2015; Song, 2009; Sun, 2009; Yanguas e Flores, 2014;). Nessa esteira, observa-se que o desenvolvimento de habilidades orais por meio de tecnologias digitais pode favorecer a criação de “oportunidades iguais para que todos possam usar a língua, incluindo os mais tímidos” (Paiva, 2013, p. 3). Nesse sentido, percebemos que os sentimentos expressos pela diversidade de participantes na disciplina são indicativos de um ambiente favorável

para inclusão de personalidades e estilos cognitivos e emocionais variados.

Ademais, foi possível analisar que em alguns participantes houve uma a relação entre emoções positivas e a (re)construção de identidades de aprendiz, que se tornaram mais confiantes e seguros de si mesmos como usuários da língua que estão aprendendo. A experiência com tecnologias digitais parece ter feito com que os alunos reconhecessem outras formas de aprender e acreditassem mais em suas habilidades. O relato desses aprendizes de que se sentem mais confortáveis, seguros e confiantes nos permite interpretar que eles passam a se assumir mais e mais como falantes de inglês. Um exemplo disso é o relato da aluna que mostra uma mudança em sua postura e disposição para agir como falante de inglês. Antes ela não acreditava ser capaz de compreender textos orais e se surpreendeu quando percebeu uma mudança em seu comportamento como usuária da língua (tentando entender). Assim, podemos traçar uma inter-relação entre emoções, identidades e ações no desenvolvimento de habilidades orais em inglês com tecnologias digitais.

Quando se avalia positivamente o ambiente de aprendizagem e se sente mais confiante, o aprendiz se dispõe a se comunicar mais e, assim, tende a ter maior sucesso na aprendizagem do que uma pessoa que não esteja motivada ou disposta a se comunicar. Quanto maior a disposição para se comunicar, maiores as oportunidades de aprendizagem de uso da língua. Esses resultados diferem dos resultados de pesquisas que abordam contextos formais em sala de aula, em que a expressão de sentimentos negativos sobre o desafio de se falar inglês se sobrepõe aos sentimentos positivos (Aragão, 2008; Aragón e Dias, 2016; Bailey, 1983; Mastrella-de-Andrade, 2010; Miccoli, 2010; Norton, 2000; Paiva, 2007, 2008; Price, 1991).

Como apontado na introdução, os aprendizes de línguas estrangeiras, desejosos de desenvolver habilidades orais, frequentemente, se frustram, segundo seus relatos, quando essas práticas lhes são negadas em contextos formais de aprendizagem (Paiva, 2007). A pesquisa nos mostra como essas ferramentas digitais ajudam a aprendizagem porque não apenas proporcionam uma prática mais frequente e continuada, mas também um ambiente de confiança conjugado com a construção de uma identidade segura e a diminuição, ou mesmo a ausência, de elementos que provocam a inibição, a vergonha, e o medo da exposição oral em inglês.

É fundamental trabalharmos para fazer com que o desenvolvimento de habilidades orais em contextos não inibidores seja um direito dos aprendizes de inglês e que a frustração não seja uma emoção tão marcante em experiências de aprendizagem.

Agradecimentos

Nossos agradecimentos aos pareceristas anônimos pelas sugestões que orientaram o aperfeiçoamento deste

artigo e aos participantes voluntários que colaboraram com o estudo na disciplina *online*. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (processo 168419/2014-9) durante residência pós-doutoral no POSLIN/UFGM, sob a supervisão de Vera Menezes de Oliveira e Paiva no âmbito do grupo de pesquisa LingTec (UFGM/CNPq).

O primeiro autor agradece a Vera Menezes, a Ronaldo Gomes Junior, ao POSLIN/UFGM e ao CNPq o apoio para o desenvolvimento da pesquisa que originou esse artigo. O desenvolvimento desse trabalho também foi apoiado pelo CNPq (processo 303101/2013-0) através do projeto “Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês” de Vera Menezes de Oliveira e Paiva e pelo projeto “TECH2TALK: o que as tecnologias digitais propiciam à aprendizagem de habilidades orais em inglês?” de Ronaldo Gomes Junior com apoio da FAPEMIG.

Referências

- ARAGÃO, R. 2008. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 8(2):295-320. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/03.pdf>. Acesso em: 24/11/2017. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200003>
- ARAGÃO, R. 2011. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39(3):302-313. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.003>
- ARAGÃO, R.; DIAS, I.A. 2016. Facebook e emoções de estudantes no uso de inglês. In: J. ARAÚJO; V. LEFFA (org.), *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo, Parábola Editorial, p. 111-118.
- ARNOLD, J.; BROWN, H.D. 1999. A map of the terrain. In: J. ARNOLD, *Affect in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 1-19.
- BAILEY, K.M. 1983. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In: M. SELINGER; M. LONG (orgs.), *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley-Mass, Newbury House, p. 67-102.
- BARCELOS, A.M.F. 2015. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2):301-325. <https://doi.org/10.14746/ssl.2015.5.2.6>
- BOOTH, R.J.; PENNEBAKER, J.W. 2000. Emotions and Immunity. In: M. LEWIS; J.M. HAVILAND-JONES, *Handbook of Emotions*. New York, The Guilford Press, p. 558-572.
- BRASIL. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 120 p.
- BRASIL. 2006. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 239 p.
- BYGATE, M. 1997. *Speaking*. Oxford, Oxford University Press, 122 p.
- HUANG, S.C. 2008. Raising learner-initiated attention to the formal aspects of their oral production through transcription and stimulated reflection. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46(4):375-392. <https://doi.org/10.1515/IRAL.2008.016>
- JOHNSON-LAIRD, P.N.; OATLEY, K. 2000. Cognitive and Social Constructions in Emotions. In: M. LEWIS; J.M. HAVILAND-JONES, *Handbook of Emotions*. New York, The Guilford Press, p. 458-475.

- LARSEN-FREEMAN, D. 2001. Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition. In: M.P. BREEN, *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Singapore, Pearson Education, p. 41-64.
- MACINTYRE, P.D. 2002. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: P. ROBINSON, *Individual Differences in Instructed Language Learning*. Philadelphia, John Benjamins, p. 45-68. <https://doi.org/10.1075/llt.2.05mac>
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. 2011. Falar, fazer, sentir, vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: M.R. MASTRELLA-DE-ANDRADE (org.), *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: Múltiplos olhares*. Campinas, Pontes Editores, p. 17-48.
- MATURANA, H. 1998. Uma Abordagem da Educação Atual na Perspectiva da Biologia do Conhecimento. In: H. MATURANA, *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, p. 11-35.
- MCNEIL, L. 2014. Ecological Affordances and Anxiety in an Oral Asynchronous Computer Mediated Environment. *Language Learning & Technology*, **18**(1):142-158. Disponível em: <http://llt.msu.edu/issues/february2014/mcneil.html>. Acesso em: 23/11/2017.
- MICCOLI, L. 2010. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. Campinas, Pontes Editores, 280 p.
- NORTON, B. 2013. *Identity and Language Learning: Extending the conversation*. London, Longman, 232 p.
- OATLEY, K. 2004. *Emotions: A Brief History*. Oxford, Blackwell Publishing, 190 p. <https://doi.org/10.1002/9780470776322>
- PAIVA, V.L.M.O. 2006. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. *Contexturas*, **9**(1):63-78.
- PAIVA, V.L.M.O. 2007. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, **46**(2):165-179. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n2/a03v46n2.pdf>. Acesso em: 23/11/2017. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132007000200003>
- PAIVA, V.L.M.O. 2008. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, **8**(2):321-339. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/04.pdf>. Acesso em: 23/11/2017. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200004>
- PAIVA, V.L.M.O.; GOMES, I.F. 2009. O outro em narrativas de aprendizagem de língua inglesa. *Polifonia*, **16**(19):59-80. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/981>. Acesso em: 23/11/2017.
- PAIVA, V.L.M.O. 2013. *Tecnologias Digitais para o Desenvolvimento de Habilidades Orais em Inglês*. Belo Horizonte, MG. Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Minas Gerais, 28 p.
- PARKINSON, B; FISCHER, A.H.; MANSTEAD, A.S.R. 2004. *Emotion in Social Relations: Cultural, Group, and Interpersonal Processes*. Philadelphia, Psychology Press, 298 p.
- POP, A.; TOMULETIU, E.A.; DAVID, D. 2011. EFL speaking communication with asynchronous, voice tools for adult students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, **15**(2):1199-1203. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811004411>. Acesso em: 23/11/2017. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.262>
- POZA, M.I.C. 2011. The effects of asynchronous computer voice conferencing on L2 learners' speaking anxiety. *The International Association for Language Learning Technology Journal*, **41**(1):33-63.
- PRICE, M.L. 1991. The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with high-anxious students. In: E.K. HORWITZ; D.J. YOUNG, *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, p. 101-108.
- REINDERS, H.; WATTANA, S. 2015. Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. *ReCALL*, **27**(1):38-57. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000226>
- REINDERS, H.; WATTANA, S. 2014. Can I say something? The effects of digital game play on willingness to communicate. *Language Learning & Technology*, **18**(2):101-123. Disponível em: <http://llt.msu.edu/issues/june2014/reinderswattana.pdf>. Acesso em: 23/11/2017.
- SEYYDREAZEN, H.; ZIAFAR, M. 2014. The Relationship between Computer Mediated Communication (CMC) and Willingness to Communicate (WTC). *Journal of Language Sciences & Linguistics*, **2**(1):21-26. Disponível em: <http://jlsjournal.com/wp-content/uploads/paper8.pdf>. Acesso em: 23/11/2017.
- SONG, J.W. 2009. An investigation into the effects of an oral English diary using a voice bulletin board on English spoken performance. *Multimedia-Assisted Language Learning*, **12**(1):125-150.
- SUN, Y.C. 2009. Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning & Technology*, **13**(2):88-103. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol13num2/sun.pdf>. Acesso em: 23/11/2017.
- YANGUAS, I.; FLORES, A. 2014. Learners' willingness to communicate in face-to-face versus oral computer mediated communication. *Jalt Call Journal*, **10**(2):83-103. Disponível em: http://journal.jaltcall.org/articles/10_2_Yanguas.pdf. Acesso em: 23/11/2017.

Submetido: 08/12/2016
Aceito: 17/05/2017