

# Pandemia, ambientes digitais e emoções na formação inicial de professores<sup>1</sup>

Rodrigo Camargo Aragão<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, Brasil

**Resumo:** A excepcionalidade imposta pela pandemia da COVID-19 provocou um uso intensivo de tecnologias digitais e experiências de ensino/aprendizagem antes somente discutidas em aulas teóricas na formação inicial de professores de Inglês. Neste artigo, a meta é compreender a avaliação da experiência de estudantes na disciplina online de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa no início da pandemia à luz do papel das emoções neste processo. A reflexão conceitual é feita em conjunto com análise de conteúdo de registros de autoavaliação e diário de bordo. Os resultados indicam uma avaliação positiva da experiência e de ambientes digitais síncronos e assíncronos, aumento da confiança para comunicação no WhatsApp, confluência de emoções que fortalecem o engajamento com a metodologia ativa e a díade teoria e prática, a emergência de sentimentos de coragem e esperança. Os resultados reiteram estudos na Linguística Aplicada que uma formação de professores atualizada é fortalecida com reflexão, uso efetivo de tecnologias digitais em ambientes diversos e atenção às relações e às emoções.

**Palavras-chave:** tecnologias digitais; emoções; formação inicial de professores; inglês.

**Title:** Digital environments, reflections and emotions about teaching/learning English in Pandemic

**Abstract:** The exceptionality imposed by the pandemic of COVID-19 fostered an intensive use of digital technologies and teaching/learning experiences previously only discussed in theoretical classes in the initial English language teacher education. In this article, the goal is to understand the experience of students in the online discipline of English Language Teaching Methodology at the beginning of the pandemic in light of the role of emotions in this process. Conceptual reflection is done together with content analysis of self-evaluation and logbook records. Results indicate a positive evaluation of the experience and of synchronous and asynchronous digital environments, increased confidence to communicate on WhatsApp, confluence of emotions that strengthen the engagement with the active methodology and the theory and practice dyad, the emergence of feelings of courage and hope. The results reiterate studies in Applied Linguistics that an updated

<sup>1</sup> Gostaria de agradecer a Élide Ferreira e Júnia Braga por todas as sugestões feitas em versão anterior deste artigo. Meus agradecimentos às pareceristas anônimas pelas valiosas indicações para o aperfeiçoamento deste texto. Agradeço a turma de Metodologia de Ensino da Língua Inglesa que compartilhou ações e avaliações comigo sobre essa experiência de ensino/aprendizagem no início tão desafiador da pandemia.

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela UFMG com estágio na Universidade de Sevilha e na Universidade de Jyväskylä. Professor do Programa de Pós-graduação e Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz em Ilhéus, Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6493-1627> E-mail: [aragaorc@gmail.com](mailto:aragaorc@gmail.com).

teacher education is strengthened with reflection, effective use of digital technologies in diverse environments, and attention to relationships and emotions.

**Keywords:** digital technologies; emotions; initial teacher education; English language learning.

## Introdução

Nos contextos que emergem com a pandemia do novo coronavírus, parte da população foi levada a viver confinada, suspendendo seu convívio social físico. No âmbito educacional, devido ao contexto de suspensão de aulas presenciais, quase a totalidade da comunidade estudantil mundial foi impactada (GESTRADO, 2020; RIBEIRO, 2021). Tivemos aqui no Brasil, por um lado, urgente demanda para pensarmos em ações possíveis para dar continuidade aos processos educativos formais. Por outro lado, concomitantemente, instituições continuaram a reagir a descontinuidades de políticas públicas, como se tornaram salientes, por exemplo, o abandono completo de políticas de tecnologias digitais que já estavam em curso na educação brasileira (QUARTIEIRO; BONILLA; FANTIN, 2015; PAIVA, 2020, 2021; RIBEIRO, 2021). Entretanto é neste cenário que o distanciamento físico imposto pela pandemia da COVID-19 fez com que as tecnologias digitais se apresentassem como alternativa de comunicação e trabalho de vários setores da vida social, inclusive no ensino superior.

Na nova realidade pandêmica múltiplos desafios se impuseram, alguns já antigos conhecidos, que se ampliaram, como as políticas públicas de tecnologias digitais deficitárias; insuficiência ou completa ausência de infraestrutura adequada para atividades de ensino/aprendizagem mediadas por tecnologias digitais; modelos de formação de professores ainda carentes do trabalho em ambientes digitais. Os modelos de ensino de línguas já em postos em xeque há algum tempo (LEFFA, 2012; QUADRADO; VETROMILLE-CASTRO, 2021; PAIVA, 2020; ARAGÃO, 2022), agora se tornam mais agudos. Neste contexto, sabemos que o isolamento físico tende a detonar transformações aceleradas em práticas sociais mediadas por tecnologias digitais que provocam uma mistura entre espaços públicos e privados, do lazer com o trabalho. Contradições entre a lógica horizontal, distribuída e descentralizada das tecnologias digitais está em conflito com uma cultura escolar tradicional hierarquizada e centralizada no “analógico”, opondo-se ao que se desdobra nas práticas sociais e em metodologias ativas. Uma educação mediada por tecnologias digitais é ainda vista com desconfiança e referida como não garantidora da qualidade que supostamente só se efetiva no ensino presencial (LEFFA, 2012; PAIVA, 2020). Abordagens de ensino/aprendizagem mais focadas no protagonismo discente, em metodologias ativas e embasadas em uma educação crítica para a cidadania continuam se apresentando como alternativas engenhosas para lidar com as crises que se aprofundam. Nessa linha, estudos tem expressado a urgência de continuarmos investindo em uma formação inicial que articule desenhos pedagógicos que transitem entre ambientes digitais e presenciais (LEFFA, 2012; CAIADO; LEFFA, 2017; QUADRADO; VETROMILLE-CASTRO, 2021; PAIVA, 2020; RIBEIRO, 2021, 2022).

Para além da demanda por modelos de ensino/aprendizagem de línguas atentos às aceleradas transformações na sociedade é necessário também nos debruçarmos sobre uma

educação que articule emoção, cognição, tecnologias e reflexão crítica (ARAGÃO, 2022; ARAGÃO; DIAS, 2018). Venho argumentando que a reflexão sobre o papel das emoções na formação de professores auxilia no fortalecimento das relações e no enfrentamento dos nossos desafios à medida que abrimos espaço para acolhimento e cuidado mútuo. Aqui pode surgir também a consciência do impacto das emoções nas ações e a possibilidade para agir a partir da consciência que emerge (ARAGÃO, 2022). As transformações repentinas nas ações e emoções de docentes na pandemia nos indicam um gradiente desafiador aumentado na profissão com maior precarização do trabalho e mal-estar (GUEDES; ARAGÃO, 2021). Trabalhos recentes já nos mostram como a pandemia tem afetado a profissão docente (GESTRADO, 2020). Alguns destes impactos são discutidos em pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO, 2020). Por meio de dados estatísticos, o estudo comprova o agravamento da fragilidade emocional também devido à ausência de formação para lidar com o ensino mediado por tecnologias digitais. Segundo a pesquisa, a ausência de equipamentos adequados e a formação insuficiente ou inexistente para ensinar com tecnologias digitais geraram aumento do tempo de trabalho para a preparação de materiais e da atividade didática de professores. Dentre os desafios enfrentados, a sobrecarga de trabalho somada à frustração e à ansiedade no ensino com tecnologias digitais talvez sejam as maiores fontes de sofrimento, gerando desgaste emocional extremo e adoecimento (ARAGÃO, 2022; GUEDES; ARAGÃO, 2021). Assim, entendemos que o período pandêmico nos impôs uma experiência repentina e abrupta sem precedentes de ambientes digitais no ensino (RIBEIRO, 2021).

Nessa linha, sabemos que é fundamental continuar investindo na formação inicial de professores para uso das tecnologias digitais como já nos apontava estudos antes da pandemia (BRAGA; GOMES-JÚNIOR; MARTINS, 2017; LEFFA; 2012; BEVILÁQUA; KIELING; LEFFA, 2019; PAIVA, 2020). Nosso grupo de pesquisa<sup>3</sup> tem se debruçado sobre os desdobramentos da pandemia no ensino/aprendizagem de línguas e na formação de professores. O presente trabalho avalia a inter-relação entre as emoções e a experiência de estudantes em um curso de formação inicial de professores de Inglês-Português quando transformamos uma disciplina presencial em uma disciplina mediada por ambientes digitais com uso de tecnologias móveis. Após ampla discussão com relação à retomada das atividades de ensino, nossa universidade optou por regulamentar inicialmente a oferta de um trimestre excepcional. Essa foi a primeira experiência coletiva da instituição na oferta de disciplinas mediadas por tecnologias digitais. O trimestre excepcional foi a nomenclatura adotada para o ensino que ocorreu a partir do segundo semestre de 2020. Na preparação para as disciplinas deveriam ser consideradas as condições de acesso da comunidade estudantil à internet, buscando adaptá-las a partir das necessidades dos estudantes.

Para o ensino na graduação em Letras Português-Inglês, optei por lecionar a disciplina de Metodologia de Ensino da Língua Inglesa. Há alguns anos venho ministrando essa disciplina presencialmente e previa que a transformação integral dela com a mediação de tecnologias digitais poderia ser uma oportunidade de aprendizagem rica neste contexto (RIBEIRO, 2021).

---

<sup>3</sup> Grupo de pesquisa FORTE – Formação, Tecnologias e Emoções (CNPq/UESC).

Embora a pesquisa sobre a integração de tecnologias móveis na formação continuada tem se ampliado, a formação inicial ainda carece de estudos (BRAGA; MARTINS, 2020). O que me veio logo a mente foi, por um lado, o desejo de articular questões teóricas que vínhamos discutindo em nosso grupo com uma abordagem prática baseada no uso. Por outro lado, fiquei curioso como os registros de atividades da disciplina poderiam indicar sobre a experiência digital e o que poderíamos aprender com isso. O que aprendemos nesta oferta digital? O que ficou como maior destaque da experiência? Que emoções e ações predominaram durante a oferta da disciplina no semestre excepcional em que o principal ambiente seria o WhatsApp?

Primeiramente, faço a descrição da disciplina. Em seguida, apresento a fundamentação teórica e, logo após, descrevo a metodologia seguida da análise dos registros das atividades. Finalmente, elaboro as considerações finais do trabalho.

### **Descrição da disciplina**

Os devidos ajustes da disciplina para os ambientes digitais foram feitos levando em consideração um modelo de ensino e de avaliação da aprendizagem coerentes com as propostas baseadas no ensino híbrido e em metodologias ativas (Cf. KIELING; LEFFA, BEVILAQUA, 2019; BRASIL, 2006; ROCHA, 2022). Segundo Kieling, Leffa e Bevilaqua (2019), as metodologias ativas deslocam a perspectiva do ensino, centrada no professor, para a aprendizagem, que é centrada no estudante. São abordagens que procuram estabelecer domínios de colaboração, reflexão e autonomia discente. Já o ensino híbrido procura integrar o melhor das práticas pedagógicas presenciais e de práticas baseadas em tecnologias digitais. O ensino/aprendizagem a partir dessas abordagens deve se dar, idealmente, através de práticas variadas de colaboração, problematização, e interação entre todas com todos que se fazem presentes nos ambientes. Nessas ações, o protagonismo estudantil é base para metodologias ativas e interativas de muitas para muitos. Já a avaliação, conforme Rocha (2022) aponta, deve focar em práticas processuais e de reflexão crítica.

Para encontros em tempo real, usamos a plataforma de videoconferência *google meet* fornecida pelo pacote pago pela Universidade a essa empresa. Ainda, o contexto da pandemia no segundo semestre de 2020 nos demandava cuidados especiais com as relações e as emoções dos estudantes. O momento era de fragilidade emocional aumentada e tínhamos também como foco o trabalho reflexivo sobre o domínio emocional associado ao momento vivido. Com base em estudos desenvolvidos na Universidade quanto ao acesso à internet, não seria adequada a oferta de uma disciplina baseada majoritariamente em encontros através de aplicativos de reunião síncrona. Assim, a opção foi feita por um aplicativo móvel de comunicação como o WhatsApp para hospedar o principal ambiente de sala de aula.

Para a oferta da disciplina foi criado um grupo no WhatsApp para as atividades e interações assíncronas. Um segundo grupo, denominado de “Cafezinho”, foi também criado no WhatsApp para conversas informais e compartilhamento de materiais que não estivessem no foco central de atividades da semana. As tecnologias digitais do WhatsApp propiciam práticas de uso da língua de maneira multimodal, pois os arquivos de áudio podem ser

acompanhados de fotografias, vídeos, figurinhas, emojis ou de outras imagens (BRAGA; MARTINS, 2020; ARAGÃO, 2017; CAIADO; LEFFA, 2017). Além disso, as produções escritas, orais e multimodais podem ser acessadas a qualquer tempo e lugar, pois ficam registradas no ambiente. Em suma, o WhatsApp foi adotado como principal ambiente de ensino e aprendizagem por razões que vão desde a acessibilidade mais universal aos equipamentos móveis, como os smartphones, como a possibilidade de compartilhamento ágil de comunicações com baixo custo, ausência de demanda por conectividade de banda larga, presença de potenciais sentimentos de pertencimento, e usos cotidianos presentes na lide com essa tecnologia na contemporaneidade. Nossa disciplina utilizou uma gama de ações avaliativas com registros em diário de bordo, autoavaliação com reflexão sobre pontos de alcance nas aprendizagens, facilidades e dificuldades (ROCHA, 2022). A disciplina tinha como meta central introduzir metodologias de ensino de Inglês com foco na escola pública e baseada em discussões críticas articuladas aos textos oficiais que pautam o ensino de língua estrangeira no Brasil (BRASIL, 1998, 2017). Além disso, a disciplina pretendia apresentar a dimensão afetiva e ideológica no ensino de inglês no Brasil. O conteúdo da disciplina foi organizado em 10 semanas, do início de outubro de 2020 a meados de dezembro de 2020.

Na primeira semana, os conteúdos e as atividades gravitaram em torno do tema das emoções, identidades e crenças no ensino e na aprendizagem de Inglês, articulados aos contextos de ensino de língua estrangeira em ambientes digitais. As atividades previstas emulavam as tarefas de pesquisa representadas nos textos indicados para discussão teórica com uso de colagens de imagens, projeção de identidades, crenças e emoções, com trabalhos de discussão em pares, pequenos grupos e entre todas na turma. A primeira atividade fomentava que os estudantes compartilhassem no grupo da disciplina no WhatsApp respostas a essas perguntas: Como você se sente ao falar inglês na sala de aula e no WhatsApp? Quais as diferenças? Essas respostas poderiam vir acompanhadas de uma imagem da internet, um meme, um emoji, ou mesmo a partir de um desenho que representasse o sentimento.

Após essa interação inicial, os estudantes foram orientados a ler o artigo de Aragão (2017), seguida de uma videoconferência gravada sobre o tema. O artigo busca compreender o papel das emoções na experiência de professores em exercício sobre suas interações orais em inglês no WhatsApp durante um curso de formação continuada. A questão testada era se as mensagens de áudio via WhatsApp deixavam os participantes mais à vontade do que em um encontro presencial. Os resultados indicaram que parte dos participantes se sentiram mais confiantes e mais dispostos a se comunicar no WhatsApp, do que em contextos face a face. Um outro grupo se sentiu mais ansioso ao falar inglês com os recursos de gravação de áudio. Este grupo repetiu a gravação várias vezes para editar e aperfeiçoar seus textos orais a serem publicados no WhatsApp. Potencialidades do WhatsApp para produção-interpretação oral na formação de professores de inglês são trabalhadas aí.

Após cada atividade como a referida acima, havia uma discussão online no WhatsApp. Baseados nos resultados da pesquisa relatada no artigo, os estudantes deveriam fazer uma comparação de sua representação com as representações dos colegas. A partir dessa comparação, os estudantes deveriam relatar também com quais participantes da pesquisa de

Aragão (2017) eles se identificavam mais e explicitar algumas dessas razões. Por fim, os estudantes deveriam realizar um registro em seu diário de bordo e enviar em áudio ou por escrito individualmente ao professor pelo WhatsApp. Todo o registro em diário de bordo solicitava um registro sobre como foi a semana de trabalho em torno das seguintes questões. O que ficou? Quais sentimentos predominaram? O que foi aprendido?

Na segunda semana, realizamos uma segunda etapa de discussões no grupo do WhatsApp da disciplina a partir da seguinte proposta. No contexto de proibição de tecnologias móveis nas escolas antes da pandemia e frente ao fechamento das escolas, e considerando Oliveira Júnior (2015) e a videoconferência “Entre Redes e Paredes: escola em tempos de dispersão” de Sibilia (<https://www.youtube.com/watch?v=GsfWOZFKTBo>) procure responder às seguintes questões em áudio: 1) Como o WhatsApp pode ser usado como metodologia de ensino de línguas? Quais os potenciais e limites? 2) O que muda quando usamos o WhatsApp e o smartphone para aprender e ensinar línguas? Cada estudante, além de sua postagem inicial, deveria contrastar sua mensagem, no mínimo, com uma postagem de outro colega.

Ainda, na segunda semana, os estudantes foram convidados a construir um roteiro conceitual sobre termos usados no artigo e na videoconferência e a importância desses para práticas de ensino/aprendizagem de Inglês. O glossário deveria conter a definição para os conceitos: comunicação multimodal, MAAL, aplicativo multiplataforma, ubiquidade ou ubíquo, emoções, desinibição online, tecnologias de voz assíncronas, comunidade de aprendizagem, interações reparadoras, mentalidade colonial. Além disso, a partir dos textos indicados para leitura, os estudantes poderiam citar mais 3 termos novos que poderiam ter aprendido com o estudo do artigo e da conferência. Na terceira semana, o foco foram as mudanças do ensino/aprendizagem de inglês à luz da globalização. Fundamentados principalmente a partir de Cox-Peterson (2013), tivemos uma discussão e a elaboração de resenhas críticas de textos em duplas e trios usando o *google docs*. Os links para as resenhas online eram compartilhados no grupo da disciplina e acompanhadas de um resumo em áudio com duração de, no máximo, dois minutos. Na discussão da terceira semana, o objetivo era comparar o ambiente de ensino apresentado por Assis-Peterson e Cox (2013), com as discussões em andamento sobre as mudanças no uso de línguas entre distintos ambientes.

Assis-Peterson e Cox (2013) argumentam que muitos professores de inglês têm no falante americano ou britânico “idealizado” o modelo de fala/pronúncia e tomam o conceito de língua como gramática. A partir da análise de uma entrevista feita com o técnico de futebol Joel Santana na qual suas respostas em “portinglês” a um jornalista estrangeiro se tornaram alvo de risos, o artigo indaga se o “inglês do falante nativo” é, de fato, o melhor modelo a ser perseguido. As autoras discutem os impactos diversos da globalização na língua inglesa. Em suma, a tese central é que o uso criativo do inglês por Joel Santana é um caso de “glocalidade” e sugerem que padrões menos rígidos de aprendizagem de língua poderiam evitar sufocar os potenciais comunicativos de estudantes e deixá-los rir e brincar com a língua. As autoras argumentam em favor da criação de ambientes de aprendizagem mais acolhedores, que deem confiança para que estudantes possam se arriscar sem se sentirem julgados e sufocados pelo medo de errar. Para as autoras, é melhor nos desvencilharmos da sisudez, da rigidez e dos

pesos que timbram o ensino-aprendizagem de inglês baseado no modelo idealizado de falante nativo, pois esse sufoca o aprendiz e o faz sentir-se envergonhado e ridicularizado.

Por solicitação da turma, na quarta semana, tivemos um encontro síncrono no horário que seguia o quadro de horários do formato presencial para as disciplinas via *google meet* para exposição e continuidade do nosso debate em torno do tema da globalização no ensino de inglês. Na quinta semana, em pares ou trios, os estudantes deveriam postar o link para um texto dissertativo sobre as “os pesos que timbram” (ASSIS-PETERSON; COX, 2013) o ensino e as estratégias teórico/metodológicas adequadas para lidarmos de uma maneira produtiva com a língua inglesa na educação básica. Nas duas semanas seguintes tivemos encontros síncronos para exposição dialogada sobre os documentos oficiais no ensino de Inglês dos PCNs à BNCC. Já a carga horária de trabalho, nas duas últimas semanas, foi disponibilizada para o desenvolvimento dos seminários pelos estudantes e para realização das atividades de autoavaliação. Grupos de duas a quatro estudantes deveriam escolher um tema para se aprofundarem. O seminário previa que os estudantes desenvolvessem uma apresentação sobre um tema no formato de estado-da-arte ou a partir de um argumento que deveria ser desenvolvido à luz dos documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2006, 2017).

Por escolha da turma, a opção foi realizar o seminário final de maneira síncrona através do *google meet*. Foi disponibilizado o apoio necessário aos estudantes pelo meu contato individual no WhatsApp. Dentre outros pontos, a tarefa da autoavaliação solicitava que os estudantes refletissem sobre seu desenvolvimento durante o semestre. Para isso, eles deveriam comparar seu desenvolvimento entre o primeiro e o último momento de discussões temáticas da disciplina. Com o objetivo de melhor fundamentar o trabalho, apresento em seguir a estrutura teórica da pesquisa.

### **Fundamentação Teórica**

Para o enfrentamento adequado às crises pelas quais as instituições formais de ensino passam, é preciso que a formação inicial de professores incorpore em seus currículos práticas atentas às mudanças em curso na sociedade contemporânea. Transformações detonadas por práticas sociais cada vez mais mediadas por tecnologias digitais tendem a impactar nossa cognição, emoção e ação (LEFFA, 2012; ARAGÃO, 2008; 2017; 2022). Para que esse cenário de práticas sociais possa ser pautado na educação básica é fundamental que docentes compreendam a miríade de possibilidades de uso das tecnologias no ensino/aprendizagem. Nessa linha, Quadrado e Vetromille-Castro (2022) argumentam que a falta de experiências de docentes para articular o digital e o ensino em diferentes contextos foi um dos motivos que contribuiu para as dificuldades decorrentes do período pandêmico. Os autores analisaram os Projetos Pedagógicos de quatro Cursos (PPCs) de Licenciatura em Letras de uma Universidade Pública. Os resultados indicam que apenas um curso apresenta componentes curriculares que possam propiciar a preparação de seus alunos a ensinarem línguas em diferentes contextos com tecnologias digitais. Os autores destacam que este único curso “é o mais atualizado dos quatro, tendo seu PPC sido publicado em 2019, quando já estavam em vigor a Base Nacional

Comum Curricular e a Base Nacional de Formação docente” (QUADRADO; VETROMILLE-CASTRO, 2022, p. 131). Kieling, Leffa e Bevilaqua (2019), por exemplo, avaliaram as maneiras pelas quais metodologias ativas como expressas no Ensino Híbrido podem potencializar o uso pedagógico de tecnologias na formação inicial de duas professoras. Os resultados do estudo mostraram a importância da reflexão sobre o uso de tecnologias e de metodologias ativas no ensino da Língua Estrangeira ocorridos ainda durante a formação docente.

Ribeiro (2021), por sua vez, discute os diversos ciclos de precariedade política, estrutural e de formação que caracterizam as relações entre tecnologia digital e educação no Brasil. A partir da experiência forçada de usos de tecnologias digitais na educação, em todos os níveis de ensino na pandemia, a autora faz uma reflexão sobre a relação entre escola, educação e tecnologias, ao expressar como nossa tímida experiência prática propiciada na formação de professores com a tecnologia digital antes da pandemia nos fez viver momentos inusitados no ensino pandêmico. Embasada na história da internet na educação, e no ensino de línguas no Brasil, Paiva (2020) nos apresenta como o Brasil negligenciou a importância das tecnologias na educação e como isso fica evidente na pandemia, “o Brasil não se preparou para o presente. Fechou os olhos para as tecnologias digitais (p.10).” Segundo a autora ainda, o Brasil não estava preparado, pois “ainda não havíamos atingido a fase da normalização do uso de tecnologias, quando a pandemia nos atropelou (PAIVA, 2020, p. 11)”. Conforme nos aponta Paiva (2020), a área do ensino de línguas mediado por computadores no Brasil apresenta uma tendência pela mediação por dispositivos móveis.

Apenas mais recentemente, o uso de aplicativos móveis para fomentar ambientes de formação continuada de professores tem sido objeto crescente de pesquisas (ARAGÃO, 2017; ARAGÃO; PAIVA; GOMES-JÚNIOR, 2017; ARAGÃO; LEMOS, 2017; ARAGÃO; FERREIRA, 2022; BRAGA; GOMES-JÚNIOR; MARTINS, 2017; BRAGA; MARTINS, 2020). Resultados de trabalhos oriundos de ações da Taba Móvel, um dos braços do Projeto Taba Eletrônica da Faculdade de Letras da UFMG tem procurado compreender o potencial da mobilidade digital na formação continuada de professores de Língua Inglesa. O trabalho tem como meta identificar percepções e ações de professores quanto ao uso de dispositivos e aplicativos móveis nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Braga, Gomes-Júnior e Martins (2017) discutem a integração de dispositivos móveis na formação continuada de professores de inglês ao investigarem as percepções e ações de professores sobre o uso desses dispositivos. A partir da análise do corpus gerado nas interações via WhatsApp e de um questionário, os autores indicam que os professores percebem os potenciais dos aplicativos móveis para suas práticas pedagógicas. Os recursos que propiciaram usos mais recorrentes referem-se aos materiais de áudio produzidos durante as interações orais dos próprios participantes.

Em outro estudo, Braga e Martins (2020), apoiados na teoria da complexidade, buscaram compreender melhor as dinâmicas e condições para a emergência da aprendizagem em uma experiência móvel de formação continuada de professores envolvidos em mais uma ação da Taba Móvel. Sessenta professores em serviço no Brasil participaram de uma iniciativa de educação continuada via aplicativo WhatsApp por seis semanas. A análise das respostas aos questionários abertos, e do corpus gerado pelas interações dos professores, indicam que



a mobilidade dos dispositivos favoreceu diversas interações e aumentou o repertório de possibilidades de ensino/aprendizagem. Em consonância com Braga, Gomes-Júnior e Martins (2017), os padrões que emergem como resultado da pesquisa de Braga e Martins (2020) destacam: (a) a validação da educação continuada através de dispositivos móveis; (b) o reconhecimento que os recursos digitais do WhatsApp podem favorecer potencialidades comunicativas orais entre pares; (c) a criação de um repertório coletivo que emerge das interações de muitos para muitos no WhatsApp.

Assim, mais recentemente, pesquisadores têm argumentado a favor do potencial da comunicação mediada por tecnologias digitais como forma de aumentar a disposição para comunicação e reduzir emoções como o medo, a vergonha, a inibição e a ansiedade de estudantes e professores em formação para se expressarem oralmente na língua alvo (ARAGÃO, PAIVA; GOMES-JÚNIOR, 2017; ARAGÃO, 2017; PAIVA, 2018). Estas emoções têm sido consideradas como limitadoras do desenvolvimento de habilidades orais em inglês (ARAGÃO, 2008). Na Linguística Aplicada há o reconhecimento do que tem sido chamado de “virada afetiva” (PAVLENKO, 2013, p. 19). O crescente interesse sobre a temática tem alargado o espectro da pesquisa sobre o papel das emoções no ensino/aprendizagem de línguas e na formação de professores (BARCELOS; ARAGÃO, 2018; BARCELOS et al., 2022), um campo conhecido pela sua ênfase na cognição e na razão (ARAGÃO, 2008; PAVLENKO, 2013).

Emoções são aqui definidas como disposições corporais que embasam a cognição, as ações e as relações possíveis em um determinado momento (ARAGÃO, 2008; 2017). Emoção, cognição e ação estão imbricadas e se inter-relacionam na linguagem, que é a atividade de distinguir objetos e ações, agir mutuamente ao coordenar as ações e atribuir sentido ao curso das ações. As emoções se articulam a outros fenômenos de forma que o ensino/aprendizagem de línguas pode ser compreendida de uma perspectiva sistêmica e inter-relacionada de maneira complexa (ARAGÃO, 2022). Na linguagem, ao observarmos nossa própria ação ou a de outras pessoas, podemos refletir e dar sentido ao que observamos, e assim, articular emoção, ação e reflexão. Na reflexão linguística podemos falar da emoção como um sentimento (ARAGÃO, 2017). Os sentimentos são descrições na linguagem das emoções observadas no fluir de nossas ações, pensamentos e relações. Disposições reflexivas sobre as emoções tem potencial para influenciar nossas perspectivas e ações frente aos eventos em curso e como lidar com os mesmos no futuro (ARAGÃO, 2022). A linguagem também pode imputar sentido às emoções vividas como negativas ou positivas, e assim, age atribuindo interesse e valor à cognição. Com base em avaliações que são atribuídas às emoções vividas, determinadas disposições em nossas tomadas de decisão podem ocorrer. Esses movimentos se imbricam ao ensino/ aprendizagem, na constituição de identidades e crenças. Há momentos em que determinadas ações são possíveis e outras não, a depender da emoção implicada na situação. As reflexões que fazemos das emoções que observamos inter-relacionam-se a distinções sobre nós mesmos, nossas identidades, ou sobre como distinguimos nosso ambiente e nossos interlocutores (ARAGÃO, 2008; ARAGÃO; DIAS, 2018). Estes aspectos ficam evidentes quando mudanças de ambientes de ensino/aprendizagem ocorrem como veremos adiante na análise dos registros coletados para este estudo.

Nosso grupo de pesquisa tem investigado como as redes sociais na internet se inter-relacionam às emoções de estudantes que tendem a apresentar uma disposição diferenciada para se comunicarem em ambientes digitais (ARAGÃO; DIAS, 2016; ARAGÃO; LEMOS, 2017; ARAGÃO; FERREIRA, 2022). Nessa linha ainda, Aragão e Dias (2018) indicaram como a experiência de uma professora de inglês, participante de uma pesquisa-ação com redes sociais e ensino de inglês, apresenta mudanças em aspectos de seu ensino em conjunto com outros elementos do sistema em que ela se encontra à medida que determinadas emoções são favoráveis para isso. Os resultados indicam que a professora-pesquisadora reflete e incorpora outras operações pedagógicas em sua prática embasada também em mudanças nas suas emoções ao se sentir mais confiante com o seu trabalho e fluindo em rede com mudanças nas emoções de seus estudantes como vimos em Aragão e Dias (2016). Ao fluir em emoções de confiança notamos que as estudantes e a docente passam a articular as tecnologias digitais ao seu fazer pedagógico com outras tecnologias já consolidadas em seu contexto<sup>4</sup>.

Temos argumentado que é necessário criar condições para uma reflexão estruturada sobre os mecanismos emocionais que embasam nossas ações, decisões e relações com nossa aprendizagem. É no ato de refletir sobre as emoções que podemos também desestabilizar ações consolidadas ao nos dar conta dos fundamentos que subjazem as ações (ARAGÃO, 2022). Barcelos e Aragão (2018) apresentam um mapeamento dos estudos sobre emoções de professores de línguas no Brasil. Como resultado das discussões sobre o estado da arte dos estudos revisados, os autores indicam lacunas a serem exploradas e questões que necessitam de uma investigação mais aprofundada. A realização de mais pesquisas voltadas para o tema das emoções e tecnologias digitais e a importância de se inserir o tema nos currículos de professores de línguas são destacadas pelos autores.

Venho investigando as potencialidades de tecnologias digitais que demandam baixa conectividade para a criação de redes estruturadas em que professores possam refletir e lidar com sentimentos de isolamento, insegurança e frustração vividos na profissão. Essas emoções são comumente relatadas em estudos sobre formação de professores e tem se mostrado ainda mais presentes durante a pandemia (GUEDES; ARAGÃO, 2021; ARAGÃO, 2022; BARCELOS ET AL., 2022). Como apontei, essas tecnologias podem fortalecer estudantes que se sentem inibidos e mais envergonhados na comunicação face a face. Com o uso desse tipo de tecnologia móvel, os tempos dedicados à interação se alargam e os ambientes propiciam oportunidades de autorreflexão, interação de muitos para muitos e engajamento ativo. Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem em ambientes digitais podem contribuir com a formação docente de diversas maneiras. A inusitada e forçada experiência de ensino digital na pandemia nos ofereceu essa oportunidade de desenvolver um estudo com o WhatsApp na formação inicial de professores de inglês, algo ainda incipiente no campo. Ainda, como apontado acima, em contextos de interação assíncrona com uso de tecnologias móveis, a disposição para comunicação pode ser aumentada e a inibição tende a ser diminuída. Textos preparados com maior tempo e dedicação podem fortalecer vínculos mais estreitos entre teoria e prática já

---

<sup>4</sup> Desde o início do nosso grupo de pesquisa temos trabalhado para articular ações de integração das tecnologias “analógicas” já consagradas na escola com as tecnologias digitais (ARAGÃO, 2009, 2012).

que demandam maior esforço (CAIADO; LEFFA, 2017; GOMES-JÚNIOR, 2019; PAIVA, 2018). Como indicado, estudos anteriores já indicavam como o WhatsApp poderia ser usado de maneira proveitosa na formação continuada de professores, mas não ainda na formação inicial. No que segue apresentamos a metodologia do estudo e logo em seguida a análise.

## Metodologia

O estudo teve como foco as seguintes perguntas que faziam parte das atividades da disciplina: 1. Com base nas atividades do trimestre, registre aqui sobre o que avançou com relação ao emprego efetivo de estratégias de ensino de inglês apropriadas à Educação Básica. 2. Compare sua primeira atividade de discussões no WhatsApp com a última, e com as atividades do seminário final. Registre o que mais se destacou na disciplina em termos de aprendizados e sentimentos em relação à disciplina. 3. Faça o registro em seu diário de bordo sobre como foi esse bloco de atividades. O que ficou? Quais sentimentos predominaram?

A partir da análise qualitativa de respostas destas atividades autoavaliativas sobre o desempenho de estudantes na disciplina, de registros nos diários de bordo, os objetivos foram: (i) identificar e agrupar registros de aprendizagens e sentimentos predominantes na avaliação da experiência durante a disciplina; (ii) compreender a avaliação de aprendizagens na disciplina online e quais registros marcaram essa experiência. Foram analisadas vinte e oito respostas às primeiras duas questões da autoavaliação e quarenta e dois registros de diário de bordo. Em média foram produzidos três registros de diário de bordo por estudante na disciplina que contava com quatorze estudantes matriculados no trimestre excepcional. Os dados qualitativos foram agrupados em torno de padrões de reatividade à experiência na disciplina, tais como: a expressão de sentimentos avaliados como positivos e negativos nos registros de atividades (ARAGÃO, 2017; ARAGÃO; PAIVA; GOMES-JÚNIOR, 2017; PAIVA, 2018; GOMES-JÚNIOR; PUCCINI, 2019), bem como pelo padrão de conteúdos comuns encontrados nas atividades. Assim, a abordagem de análise foi trabalhada a partir da categorização de padrões e temas comuns de experiências registradas nas atividades com uso de estratégias de análise de conteúdo. Os textos das atividades foram agrupados para sua leitura/interpretação seguindo protocolo qualitativo para análise de padrões de reações a experiências de ensino/aprendizagem na Linguística Aplicada (ARAGÃO, 2017; PAIVA, 2018). Após identificar a existência de padrões de reação à experiência e seus conteúdos, foram selecionados trechos que foram então postos em paralelo em uma única página. Foram atribuídas identificações com letras aos registros da autoavaliação e aos diários de bordo.

Os registros foram inicialmente agrupados individualmente. No agrupamento individual, sentimentos e reações à experiência foram destacados em cores e marcações que indicavam padrões. A partir do estabelecimento dos temas, procedeu-se à busca de categorias comuns nos textos dos registros. A interpretação qualitativa foi realizada com fragmentos dos textos que indicavam o padrão de uma determinada emoção ou conteúdo que representasse a avaliação da experiência na disciplina. Este recorte se limita aos temas recorrentes em

unidades de significado que foram agrupados e identificados como transversais em articulação com resultados de estudos revisados para este trabalho.

## Análise

Um primeiro padrão que emerge com destaque nos registros tem relação com uma disposição menos inibida, mais fluida e confiante nas interações orais e multimodais no ambiente digital do WhatsApp. Esse conteúdo se configura como um padrão quando se nota a repetição frequente de palavras “posso me arriscar mais”, “ambiente confortável e tranquilo”, “mais à vontade”, “mais confiante” e “dinâmico” como podemos observar nos registros J (1), JH (2), e RC (3). Inclusive, alguns trechos sugerem uma identificação com as emoções relatadas na pesquisa de Aragão (2017), que representavam maior confiança e segurança para se comunicar em ambientes digitais em comparação com ambientes face a face, como podemos notar explicitamente abaixo.

J (1): Avancei sim. Aprendi a me arriscar e entender que precisamos ser positivos em relação ao ensino e aprendizagem da língua. Me vi muito na Fernanda do texto do artigo. (Questão 1) (...) nós ficamos mais à vontade e tranquilos para práticas da língua (Diário de bordo 1). Eu me identifiquei com o grupo "segurança e a confiança" pelo fato de Fernanda ter dito que falar pelo aplicativo e ter possibilidade de gravar e regravar nossas falas em inglês, faz com que a gente se sinta mais segura e menos envergonhada. Servindo até de incentivo a mais do que se fosse pessoalmente. (Diário de bordo 1)

JH (2): (...) mas através da disciplina aprendi que posso fazer meu melhor, mesmo que eu não seja perfeito com meu inglês. Posso me arriscar mais! (Questão 2)

RC (3): Participar mais das aulas foi um dos pontos que conversei com o professor Rodrigo, depois de eu ter explicado que a vergonha era um bloqueio, fui mudando e participei mais ativamente dos fóruns e abrindo a câmera para falar nas aulas no meet (Questão 2) (...) foi muito positivo o uso do WhatsApp tanto para comunicação direta professor@/alun@ tanto para compartilhamento de conteúdo (Questão 2) gostei bastante de poder mandar áudio que não ocupa tanto tempo e fica mais à vontade (Diário de bordo.1)

Essa disposição menos inibida, mais segura e confiante para se comunicar no ambiente digital do WhatsApp também é mencionada conjuntamente com a possibilidade de comunicação ágil e direta com o professor a qualquer tempo e lugar, além de uma avaliação positiva do ambiente como podemos ver nos excertos RC (3) logo acima, e RE (4) e TY (5) que seguem abaixo.

RE (4): Estou gostando demais da metodologia. A interação pelo grupo do Whatsapp facilitou a comunicação do aluno e professor, facilitou também a disponibilidade do material e minha própria disponibilidade para interagir e me comunicar com os colegas (Diário de bordo 1). Estou feliz, pois a cada aula sou desafiada a fazer uma coisa que nunca tinha feito antes, a me expor (coisa que tenho muita dificuldade), seja através de áudios e vídeos ou seja lendo ou falando em inglês. Pelo menos tentando. (Diário de bordo 4)

TY (5): Gostei que através do WhatsApp as discussões se tornam mais ativas, porque até as pessoas mais tímidas se sentem mais confortáveis em opinar e interagir, sem ter o receio que sentem quando se é uma discussão presencial. Além disso, com o WhatsApp, podemos ter acesso mais rápido e direto com os professores, o que não acontece quando se é por e-mail ou quando temos que esperar uma próxima aula presencial até encontra-los e sanar as dúvidas. (Questão 2)

Os registros J (1), JH (2), RC (3), RE (4) e TY (5) acima reiteram outros trabalhos que tem nos indicado que estudantes de língua estrangeira avaliam positivamente o uso de tecnologias digitais para comunicação oral e para constituição de ambientes de formação inicial e continuada (ARAGÃO, 2017; ARAGÃO; PAIVA; GOMES-JÚNIOR, 2017; GOMES-JÚNIOR; PUCCINI, 2019; BRAGA; MARTINS, 2020; PAIVA, 2018). Podemos observar essa constatação a partir de avaliações do ambiente como em RC (3) “foi muito positivo o uso do WhatsApp”, “estou gostando demais da metodologia” RE (4), e TY (5) “gostei que através do WhatsApp as discussões se tornam mais ativas”. Os registros das atividades nos mostram aqui que a experiência na disciplina fortaleceu as disposições para a comunicação oral no excerto RE (4) “estou feliz, pois a cada aula sou desafiada a fazer uma coisa que nunca tinha feito antes, a me expor (coisa que tenho muita dificuldade), seja através de áudios e vídeos ou seja lendo ou falando em inglês”. Esse padrão de registro vem acompanhado de uma reflexão sobre as possibilidades mais seguras e confiantes de comunicação e interação oral no ambiente digital do WhatsApp como TY (5) “gostei que através do WhatsApp as discussões se tornam mais ativas, porque até as pessoas mais tímidas se sentem mais confortáveis em opinar e interagir, sem ter o receio que sentem quando se é uma discussão presencial”. De fato, como indicado na fundamentação teórica, os registros das atividades também indicam que as tecnologias associadas à oralidade são fortemente destacadas por professores de línguas em formação inicial assim como na formação continuada (BRAGA; MARTINS; GOMES-JÚNIOR, 2017; BRAGA; MARTINS, 2020).

Outro padrão observado tem relação com a possibilidade de contato mais ágil e direto com o professor da disciplina como o registro RC (3) “foi muito positivo o uso do WhatsApp tanto para comunicação direta professor@/alun@ tanto para compartilhamento de conteúdo”, bem como o trecho de RE (4) “... interação pelo grupo do Whatsapp facilitou a comunicação do aluno e professor” e o excerto do registro TY (5) “(...) com o WhatsApp, podemos ter acesso mais rápido e direto com os professores, o que não acontece quando se é por e-mail ou quando temos que esperar uma próxima aula presencial até encontra-los e sanar as dúvidas.” Interessante notarmos como a tecnologia assíncrona do WhatsApp, que permite interação em tempos diferentes, permite aqui também uma aproximação com uma comunicação mais síncrona, indicando aqui uma instantaneidade da interação.

Além disso, como indicado na fundamentação teórica, mudanças de ambiente podem se inter-relacionar com as transformações nas emoções e ações de estudantes (ARAGÃO; DIAS, 2016). Aqui, observa-se como emoções e contexto de uso se associam, -situação e ambiente mudam – e dinâmicas de uso de linguagem também se veem modificadas (ARAGÃO; DIAS, 2018). Isso fica evidente no excerto RC (3) “ (...) participar mais das aulas foi um dos

pontos que conversei com o professor Rodrigo, depois de eu ter explicado que a vergonha era um bloqueio, fui mudando e participei mais ativamente dos fóruns e abrindo a câmera para falar nas aulas no meet”. Essa avaliação que indica mudanças nas emoções e ações que fluem em conjunto com as mudanças propiciadas pelos ambientes de ensino/aprendizagem também se associam a uma avaliação do ambiente como uma sala tão confortável que chega ao ponto de não ser entendida como uma disciplina mais, como podemos notar no excerto LU (6) logo abaixo.

LU (6): (...) é que essas aulas na metodologia pelo Whatsapp estou gostando muito, sai daquelas aulas tradicionais que a gente tem, estou achando muito bacana, estou me sentindo confortável nos áudios, e estou me dedicando e me sentindo bem com essas práticas, me chamou atenção e não vejo mais como uma disciplina assim, mas um espaço confortável para a gente aprender com vocês e também com os colegas (Diário de bordo.1)

Na oferta pandêmica da disciplina, tivemos uma rica oportunidade de aliar uma discussão teórica sobre a temática com práticas efetivas no grupo do WhatsApp. Ainda aqui, reitera-se como mudanças nas emoções indicaram deslocamentos nas ações de aprendizagem. Trechos como “aprendi a me arriscar” (J: 1), “mais segura e menos envergonhada” (J: 1), “fui mudando e participei mais” (RC: 3), “até as pessoas mais tímidas se sentem mais confortáveis em opinar e interagir” (TY: 5), todos nos indicam estas inter-relações entre emoção, cognição e ação. Um outro padrão que se destaca é a aprendizagem de uns com os outros. Vejam que o ensino sai do foco central e a aprendizagem entre colegas da turma assume uma agência ativa no ambiente de discussão do WhatsApp. Este processo me parece ocorrer também com a identificação de “não se sentirem sozinhas” em suas experiências e emoções, e também, no aprendizado com as colegas de turma (Cf. ARAGÃO, 2022). Há um sentimento de pertencimento e identificação mútua na comunidade de aprendizagem aqui. Algumas estudantes comumente relatavam se verem identificadas umas com as outras e com as participantes da pesquisa de Aragão (2017). Alguns registros indicam um sentimento de bem-estar por não se sentirem sozinhas nas experiências de dificuldade na aprendizagem, como esses dois registros abaixo apontam:

KA (7): (...) vejo que não estou sozinha no mundo e o estudo me representa. Me senti bastante incluída ao ver que tem pessoas igual a mim, isso me deixa mais confortável no processo e estou mais segura e confiante (Diário de bordo 1)

LA (8): Tive a oportunidade de perceber que muitos colegas têm a mesma dificuldade que eu. O Whatsapp é uma ferramenta de extrema importância, pois oferece um potencial muito importante para nossa interação. Conversamos bastante! (Diário de bordo 1)

Nessa linha ainda, vejam que a partir da avaliação positiva do WhatsApp como um ambiente que oferece muito potencial para conversação, nota-se um outro padrão que indica a ocorrência frequente de conversas paralelas entre os estudantes sobre as temáticas

pautadas na disciplina. Notei que o ambiente “cafezinho”, que criei no WhatsApp para conversas informais não estava tão ativo, pois os estudantes tinham seus grupos paralelos sem minha presença. Temas da disciplina estavam sendo discutidos nos grupos particulares dos estudantes. Sabemos que no WhatsApp é possível realizar diversas conversas paralelas concomitantemente, com várias pessoas e vários grupos, inclusive com a mesma pessoa em ambientes diferentes de conversação. De fato, o WhatsApp oferece ambientes que misturam uma rede imbricada de hipertextos, que interconectam de maneira dinâmica e fluida diversas conversas, tempos e espaços. A partir de uma conversa no ambiente da disciplina, outras conversas paralelas poderiam estar ocorrendo sem minha presença que envolveria outras discussões em pauta no ambiente “formal” da disciplina. Assim como as pesquisas de Braga e Martins (2020) apontam, os ambientes conversacionais do WhatsApp alargavam o tempo, o espaço e a maneira como os conteúdos são tematizados. É o que podemos notar nos registros JH (9), ED (10) e RC (11) que seguem:

JH (9): (...) estou tendo discussões com alguns colegas no privado com relação às crenças que nós temos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês, legal, e fazendo um mapeamento da semana, me senti mais tranquilo, com maior concentração e aprendi novas concepções e a maioria dos sentimentos que predominaram foram positivos. (Diário de bordo 2)

ED (10): (...) ouvir e compartilhar inseguranças em relação a falar inglês com os colegas, e em seguida estudar sobre as razões que nos faziam ter essa crença foi fundamental para a desconstrução de ideias de fala que eu tinha (Questão 2)

RC (11): (...) me sinto envergonhada às vezes, mas conversando com outras colegas a gente combinou de sermos cada vez mais participativas. Pois pretendo estar mais participava e quero aproveitar também os momentos finais de encontro síncrono. (Diário de bordo 2)

Vários registros também apontam para articulações explícitas entre a teoria e a prática. Estas articulações vinham também implicadas com o que poderia ser esperado para as práticas de ensino no futuro. Notem como experiências de articulação entre a teoria e as práticas com as tecnologias usadas são articuladas como em JA (12) “tenho sempre que procurar ler o texto e refletir bem para poder discutir nos áudios com todo embasamento os conceitos” ou “o que estamos discutindo dentro das aulas e fóruns no zap, temos vivido na prática” e no registro LA (13) “tivemos a oportunidade de sair da teoria e vivenciarmos um pouco da prática”. Observem que desde o padrão explicitado sobre a relação entre emoção, cognição e ação nas práticas orais no WhatsApp, passando pela reflexão sobre a metodologia prática da disciplina, à maneira como as tecnologias digitais são apropriadas para uso efetivo, há indícios de aproximações entre as discussões teóricas e o que se percebia na prática. Notem que o ambiente era também avaliado positivamente com sentimentos de conforto, inclusão e confiança. A experiência de poder unir a teoria discutida com a possibilidade de vivenciar na prática o ensino e a aprendizagem no ambiente digital do WhatsApp podem ter fortalecido os

vínculos entre a teoria e a prática como podemos notar nos excertos JA (12), LA (13) e GI (14) que seguem logo abaixo.

JA (12): Avancei muito, pois nas atividades tenho sempre que procurar ler o texto e refletir bem para poder discutir nos áudios com todo embasamento os conceitos e as ideias passadas (Questão 2). O que mais me chamou atenção é que o que estamos discutindo dentro das aulas e fóruns no zap, temos vivido na prática e conceitos e crenças tem despertado em nós, um olhar diferente a respeito do ensinar e aprender a língua. (Diário de bordo 3).

LA (13): Pude conhecer novas práticas e quais recursos tecnológicos podemos utilizar atualmente e quais as possibilidades e dificuldades (Questão 1). Na primeira atividade não tinha percebido o quanto as ferramentas digitais poderiam influenciar e ser tão útil no ensino de língua inglesa. Meu pensamento era bem restrito. (Questão 2). O Whatsapp é uma ferramenta de extrema importância, além disso, achei muito interessante explorar a tecnologia digital assíncrona. Foi de fundamental importância para a minha vida profissional. Tivemos a oportunidade de sair da teoria e vivenciarmos um pouco da prática. (Diário de bordo 3)

GI (14): A partir da leitura dos textos e das discussões no Whatsapp consegui compreender bastante acerca do assunto. Diria que o que mais me marcou foi observar as crenças atreladas ao ensino tradicional de línguas e de que forma elas podem ser substituídas com as novas práticas pedagógicas que vivemos com as tecnologias. (Diário de bordo 1).

Um outro registro que chama atenção sobre a articulação entre teoria e prática vivida na disciplina é o excerto JH (15) que nos indica que “viver na prática me fez mais sentido das coisas, sabe”. E é também o que podemos observar em RE (16) “(...) a partir da leitura dos textos e das discussões no WhatsApp consegui compreender bastante do assunto. (...) pude observar que as crenças atreladas ao ensino tradicional de línguas podem ser substituídas com novas práticas pedagógicas com tecnologias”. E ainda o excerto BR (17) que apresenta outro registro sobre a integração teoria e prática “(...) através das atividades teóricas e práticas desenvolvidas, eu pude ser recordado de que não preciso fazer as coisas daquele jeito que vi serem feitas. Eu posso ser a diferença e um meio de transformação na vida de muitos estudantes de Inglês”. Importante destacar aqui que o engajamento entre teoria e prática era acompanhado de uma avaliação sobre experiências anteriores no ensino/aprendizagem e com possibilidades de novas projeções e possibilidades para o futuro pedagógico. A reflexão sobre as inter-relações entre cognição e emoção tem potencial para influenciar nossas perspectivas e ações frente aos eventos e como lidar com os mesmos no futuro.

A partir destes registros sobre a relação teoria e prática, observei um outro padrão relacionado ao aprofundamento desta relação. O que pude perceber nestes registros, é como o trabalho de discussão teórica vivido justamente no ambiente, que é o tema dos textos de pesquisa usados na disciplina, pode ter impactado o domínio emocional das crenças, provocando, também, deslocamentos e a emergência de uma reflexão crítica sobre a incorporação destas metodologias com tecnologias digitais. Palavras associadas ao termo



“novo” foram aparecendo neste padrão de registros com maior frequência como outros estudos sobre tecnologias digitais, emoções e habilidades orais também destacaram (ARAGÃO; PAIVA; GOMES-JÚNIOR, 2017; ARAGÃO, 2017). Os registros ressaltam a novidade e o ineditismo da experiência, principalmente, expressões associadas a “uma nova visão” como podemos observar logo no excerto JH (18).

JH (18): eu tenho muito a aprender, percebi que a minha mente funciona na reprodução do modo tradicional e a disciplina me possibilitou uma nova visão, que é possível sair do convencional com uso do online que podem ser ferramentas para ensino crítico. (Questão 1)

Alguns excertos dão saliência para como o trabalho na disciplina provocou desestabilizações em relação às práticas tradicionais de ensino de línguas frente à experiência com as tecnologias, como podemos ver nos excertos KA (19), LI (20), LA (21) e ED (22).

KA (19): Boom! Que loucura! Fiz matrícula achando que seria algo tipo curso de férias. Mas Deus me freeeee. Jesus....Fiquei crazy por vezes, muito zapa, zap... MAS BUGUEI na última semana. Eu desconstruí e me reapegava ao que eu largava. Eu nunca trabalhei antes com nenhuma dessas ferramentas, gostei muito. Desapeguei! Inovei! (Diário de bordo 3)

LI (20): Houve uma melhora enorme interna, buscar um ensino translíngue que relacione com esse mundo digital, tem sido minha meta agora (Questão 2) (...) realmente os textos e atividades mexeram com crenças, medos e mitos internos. Não posso dizer que estou isenta de certas crenças, inseguranças e mitos que tinha, mas dizer que com discussões sobre o tema, leituras e vídeos conferências, pude perceber que tudo me serviu como uma "cutucada" ou provocação, mexendo meu interior, me sinto mexida, provocada com novas ideias... (Diário de bordo 3)

LA (21): (...) meu aprendizado na disciplina foi excelente, estou fazendo conexões novas com a sala de aula real, de maneira prática (Diário de bordo 3)

ED (22): Ao final da disciplina, produzindo os planos de aula para o seminário, refleti muito “e se fosse eu? ”, me questionando enquanto a estudante dessa turma, sobre o formato da aula, os temas, se seriam interessantes, se me engajariam. Então, o estudo sobre crenças, tecnologias e novas perspectivas do uso de inglês transformou o meu planejamento de aula, o meu entendimento sobre a língua. O seminário final me marcou! (Diário de bordo 3)

O conteúdo apresentado no excerto ED (22) sobre o seminário final foi outro ponto de destaque que emerge como padrão nos registros. A demanda por uma atividade que é comum na oferta da disciplina presencial, como o seminário de apresentação oral em grupo, foi destacada como um evento marcante na disciplina. Nas respostas às atividades de autoavaliação e de diários de bordo que solicitavam o destaque de uma atividade que marcou a experiência na disciplina, nota-se um padrão com relação ao seminário final. De fato, como apontei na descrição da disciplina, a turma demandava a realização de encontros síncronos. Observem como isso indica um interesse dos estudantes pelo trânsito entre ambientes de ensino/aprendizagem que sejam tanto assíncronos quanto síncronos. Além disso, o seminário final foi algo destacado como uma experiência marcante nos registros das atividades

analisadas aqui. O seminário final na plataforma síncrona *google meet* foi uma culminância de nossas atividades de maneira avaliada por todos como muito positiva.

Algo inusitado que ocorre nos registros tem relação com a emergência de emoções associadas a uma projeção positiva para o futuro. Como podemos observar no excerto NA (22), há uma conexão entre o que a experiência na disciplina suscitou e como o estudante se projeta para o futuro. Nota-se aqui também uma consciência sobre a possibilidade de práticas de ensino/aprendizagem futuras mais associadas a metodologias ativas e que combinem práticas de ensino com tecnologias digitais. O registro NA (22) ainda destaca que as discussões nos ambientes digitais da disciplina suscitaram “uma verdadeira revolução pedagógica no ensino de língua”.

NA (22): Refletir sobre a minha trajetória enquanto estudante da língua inglesa foi, inicialmente, um tanto doloroso. Mas, ao final, possibilitou que eu mudasse paradigmas e me afastasse de traumas. (Questão 2). A metodologia da disciplina também foi algo que causou bastante mudança nas minhas crenças. A autonomia dos discentes e o caráter mediador dos professores são aspectos que me marcaram e quero levar comigo. (Diário de bordo 1) (...) meus colegas tão bem concluíram as discussões do fórum advogando por uma verdadeira revolução pedagógica no ensino de língua. (Diário de bordo 1)

Outro elemento que surge nos excertos tem relação com a emergência nos registros de emoções como coragem, esperança e expectativas de continuar a aprendendo a língua inglesa e sobre como ensiná-la, agora com novos sentidos associados a sentimentos avaliados como positivos pelos estudantes no excerto JE (23) que segue.

JE (23): Inicialmente eu levo comigo a coragem, pois através de várias ferramentas que usamos para aprender e discutir sobre a língua, nós ficamos mais à vontade e tranquilos para práticas da língua. A última semana foi muito satisfatória, a disciplina despertou em mim mais coragem e incentivo em aprender a língua inglesa (...) e também entendi que aprender e discutir uma nova língua, pode ser bem atraente se usarmos outras ferramentas como o whatsapp. (Diário de bordo 1). Me sinto positiva, com esperanças e boas expectativas. A língua inglesa ganha um novo significado. (Diário de bordo 3)

Vejam que o excerto LI (24) apresenta um destaque para a emoção de esperança “(...) é notável que houve um grande avanço desde a minha primeira atividade até a última, hoje me sinto mais esperançosa em relação ao ensino de língua inglesa e isso foi muito gratificante para mim”. A relação entre as atividades desenvolvidas na disciplina e as emoções de confiança e desejo pela atuação docente é expressa no excerto N (25) “ (...) as discussões ampliaram minhas ideias e me motivaram mais a trabalhar meu processo. Essa minha formação tem me proporcionado mais confiança e desejo para atuar enquanto docente”. Vejam também outro excerto nessa mesma direção:

TY (26): Bom, as coisas estão se encaminhando bem, estou me sentindo contente e motivada até, em ter que lidar com temas que tem relações com o nosso interior, já que são temáticas que eu gosto e sinto vontade de aprender cada vez mais agora. (diário de bordo 3)

O excerto abaixo do registro do último diário de bordo em BR (27) destaca sentimentos que se fizeram presentes durante a disciplina que se inter-relaciona com outros registros já discutidos aqui. A análise que segue destaca uma compilação do que foi aprendido na oferta digital da disciplina. É a partir do registro que segue que podemos notar sentimentos que predominaram e reflexões sobre as emoções e as aprendizagens que ocorreram nesta oferta do primeiro trimestre curricular pandêmico.

BR (27): O que eu aprendi até aqui? Quando fiz minha matrícula nesse trimestre excepcional meu único pensamento foi pegar o máximo de disciplinas para "adiantar" e de alguma forma não ter o ano letivo "perdido". (...) agora estou surpresa de várias formas. Surpresa e feliz comigo mesma. Esse retorno reflexivo baseado no que aprendi não só com a fala do professor, mas nos artigos, nas vivências e conversas com meus colegas e em outras fontes, me permitiram compreender os medos e bloqueios que ainda carrego. (...) " O que eu aprendi até aqui? " E a resposta é que a cada aula, aprendo algo novo, e principalmente, aprendi que sou capaz de ir sempre mais além. Sei que o foco desse diário de bordo são as aprendizagens e vivências adquiridas nas aulas de Metodologia, pois falar sobre as aulas dessas últimas semanas é muito fácil, pois as aulas são prazerosas, a gente aprende de uma forma tão descontraída que perdemos a noção do tempo. Me sinto confiante e precisamos entender quem somos e se realmente queremos seguir nessa profissão, porque se for para entrar na vida de uma criança ou adolescente é para fazer a diferença, é para ter coragem e trazer a mudança. (Diário de bordo 3).

Em primeiro lugar, notem como a experiência na disciplina é avaliada positivamente com surpresa e felicidade. O colegiado do curso relatou que muitos discentes buscaram fazer o máximo de disciplinas possíveis, mas muitos esperavam cursos corridos e que poderiam ter menor qualidade, pois não eram presenciais. Os relatos eram de que embora a maioria buscava um número grande de disciplinas, a expectativa sobre os cursos era baixa. Relembrem nossa discussão anterior sobre a desconfiança histórica com práticas de ensino/aprendizagem não presenciais. Entretanto, se a expectativa era apenas "adiantar" o máximo para não ter o ano letivo "perdido", o registro nos indica uma quebra dessa expectativa. Houve surpresa, felicidade e reflexão.

A aprendizagem se deu em rede com "com a fala do professor, mas nos artigos, nas vivências e conversas com meus colegas e em outras fontes". Essas aprendizagens, essas cognições em rede, permitiram "compreender os medos e bloqueios". Ou seja, são aprendizagens que se inter-relacionam com emoções a partir das oportunidades criadas para reflexão sobre estas inter-relações na fluência entre diversos ambientes de ensino. Houve aprendizagem sobre "algo novo" que se deu em conjunto com outra aprendizagem acerca da capacidade "de se ir sempre mais além". Novas emoções e cognições fazem surgir novas ações que acompanham mudanças nos ambientes de aprendizagem e vice-versa. As aulas que eram para adiantar um currículo perdido, foram avaliadas como "prazerosas". Isso se deu a ponto de a aprendizagem tomar uma "forma tão descontraída que perdemos a noção do tempo". Em ambientes avaliados tão positivamente, a confiança dá espaço para o aprofundamento de reflexões sobre o desejo de continuidade na profissão e das possibilidades de escolha.

Como argumentei anteriormente, a reflexão sobre as emoções tem potencial para modular nossas perspectivas e ações frente aos eventos em andamento e como lidar com os mesmos no futuro. Emoção, cognição e ação se interpelam mutuamente na linguagem. As emoções dão sentido e orientam a avaliação de nossas experiências. Com base nas emoções, estabelecemos prioridades, agimos nas tomadas de decisões, nos orientamos em nossa aprendizagem, e na constituição de nossas identidades e crenças. É com base nesse fluir sistêmico que o excerto registra que “precisamos entender quem somos e se realmente queremos seguir nessa profissão, porque se for para entrar na vida de uma criança ou adolescente é para fazer a diferença, é para ter coragem e trazer a mudança.”

### Considerações finais

Nosso grupo de pesquisa tem se voltado para a compreensão do lugar das emoções e da linguagem na pandemia. Essa compreensão tem vínculo estreito com as tecnologias digitais, uma vez que essas tornaram possível a continuidade de nossas conversações que entrelaçam linguagem e emoções na pandemia ao mesmo tempo que nos desafiaram a lidar com ambientes novos de ensino. Na oferta do trimestre excepcional essa relação entre o domínio emocional e o ensino/aprendizagem em ambientes digitais foi marcante. As experiências nos ambientes digitais, as aprendizagens e as emoções vividas não serão completamente esquecidas com o fim da pandemia. Não temos nenhuma instituição que tenha passado indiferentemente da experiência pandêmica sem nenhum impacto duradouro. A oferta da disciplina nos abriu uma experiência para trabalharmos questões antes impossíveis de serem praticadas no currículo formal do curso de Letras Português-Inglês. Entretanto, conforme Ribeiro (2021) aponta, precisamos expandir nosso trabalho para evitar que essa seja mais uma experiência isolada que será novamente esquecida. Sabemos que mudanças em rede dependem de transformações globais no conjunto sistêmico de elementos variados que se inter-relacionam na constituição da educação formal (ARAGÃO; DIAS, 2018; ARAGÃO, 2022; BRAGA; MARTINS, 2020; PAIVA, 2020). Por outro lado, a experiência reitera uma avaliação positiva desta rica experiência em que tivemos a oportunidade de articular teoria e prática, emoção e razão, tecnologias síncronas com assíncronas, ambientes formais com ambientes informais. As experiências de ensino/aprendizagem em ambientes digitais são um legado da pandemia. Regressarmos aos ambientes formais de ensino/aprendizagem como se nada tivesse acontecido gerará uma gama ainda maior de tensões já existentes, mesmo antes da pandemia. A pandemia nos mostrou, de uma maneira antes impensável, que existem diferentes formas de ensinar e aprender e que podemos transitar entre ambientes variados.

Como argumentamos aqui a partir de Paiva (2020), Quadrado e Vetromille-Castro (2021), por exemplo, não é uma discussão sobre qual é o melhor modelo, mas de seu uso apropriado para contextos situados e demandas específicas. Além disso, as pesquisas indicam possibilidades múltiplas que temos de combinação das melhores práticas para seus impactos mais poderosos no ensino/aprendizagem de línguas (KIELING; LEFFA, BEVILAQUA, 2019). Conforme Ribeiro (2021, p. 9-10) argumenta, podemos pensar em “professores e estudantes

anfíbios, que vivem bem em dois ou mais ambientes, com os recursos de cada um deles.” A pesquisadora ao usar essa metáfora para o trânsito entre ambientes de ensino vai argumentar que “um ensino anfíbio, que consiga se aproveitar dos recursos melhores daqui e dali, diante da necessidade de transitar, transigir e, sempre, aprender, inclusive dando o braço a torcer, quando pertinente (RIBEIRO, 2021, p. 10)” pode nos favorecer durante e após a pandemia.

Reiteramos com este trabalho a importância de modelos de formação de professores mais sistêmicos, atualizados e integrados com diversos ambientes ativos e híbridos de ensino e aprendizagem que contemplem a promoção da reflexão crítica com uso efetivo de linguagens e tecnologias diversas. Futuros docentes e professoras em contexto de formação inicial podem aprofundar sua compreensão sobre como as tecnologias digitais estão imbricadas às suas emoções e relações entre humanos e máquinas. Nessa linha, este estudo também confirma o que apontam pesquisas em linguagem e tecnologia quando constatam que existe uma necessidade urgente de se integrar o uso e o estudo das tecnologias digitais nos cursos de formação de professores (BEVILÁQUA; KIELING; LEFFA, 2019; GOMES-JÚNIOR; PUCCINI, 2019; LEFFA, 2012; CAIADO; LEFFA, 2017; QUADRADO; VETROMILLE-CASTRO, 2021; PAIVA, 2020). O trabalho aqui apresentado também reitera outros estudos que apontam a demanda por uma integração curricular que fortaleça a formação inicial sobre o papel das emoções no ensino/aprendizagem de línguas (ARAGÃO; DIAS, 2018; BARCELOS; ARAGÃO, 2018; ARAGÃO, 2022; ARAGÃO; FERREIRA, 2022; BARCELOS et al., 2022).

Os resultados deste trabalho confirmam que, embora as investigações voltadas para a inserção das tecnologias digitais no ensino de línguas no Brasil têm se expandido, ainda é necessário continuar investindo em práticas curriculares baseadas no uso efetivo de tecnologias digitais. Isso fica evidente com a discussão realizada aqui. Em consonância com a literatura revisada, reitero com este estudo que muitas emoções e ações avaliadas como negativas por docentes ao ensinar em ambientes digitais na pandemia são também oriundas de currículos e práticas de ensino de uma formação inicial que ainda apresenta lacunas com relação às tecnologias digitais, metodologias ativas e ao próprio papel desempenhado pelas emoções na formação docente e no ensino/aprendizagem de línguas.

Passado o período mais crítico e cruel da pandemia é fundamental que os profissionais que fazem a vida das escolas e universidades possam refletir de maneira aprofundada e cuidadosa sobre as experiências que ocorreram durante o período em que a continuidade do ensino/aprendizagem se restringiu aos ambientes digitais. Muitas práticas sociais estão em mudança acelerada frente a forte digitalização das práticas de linguagem. As metodologias de ensino-aprendizagem também não podem continuar da mesma maneira como se nada estivesse ocorrendo no meio social. É possível e desejável que cada vez mais transitemos em ambientes de encontro, acolhimento e respeito mútuo, conversação, e produção aberta de conhecimentos e emoções de afeto e solidariedade.

Assim como ocorre no aprendizado de uma língua, futuros docentes em formação inicial precisam de oportunidades curriculares para uso efetivo das diversas tecnologias digitais no ensino, bem como para refletir sobre o papel das emoções e ações em distintos ambientes de ensino/aprendizagem. A partir de experiências de uso efetivo e comunicativo

combinadas com decisões de uso fundamentadas em ricas e consolidadas discussões teóricas, futuros docentes podem refletir criticamente e imputar sentido adequado e situado aos usos variados dos ambientes em que transitam. Como argumentei, o espaço de linguagem em que habitam nossas crenças, preferências e desejos, devem também levar em consideração uma reflexão sobre o valor de nossas emoções em nossas ações, identidades e tomadas de decisão. Ressaltamos a importância do uso efetivo de tecnologias digitais em práticas de ensino que sejam pautadas por reflexão crítica sobre nossas emoções e razões para seguirmos em direção aos mundos que desejamos constituir em conjunto.

## Referências

- ARAGÃO, R. C. A Dimensão Afetiva no Ensino e na Aprendizagem de L2. In: MAGALHÃES, J. S.; TRAVAGLIA, L. S. (Org.). *Múltiplas perspectivas em linguística*. Uberlândia: Edufu, 2008.
- ARAGÃO, R. C. PROJETO FORTE: Formação, Reflexão e Tecnologias no Ensino na Bahia. In: ARAÚJO, J.; DIEB, M. (Org.). *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 58-82.
- ARAGÃO, R.; DIAS, I.A. 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, 2016.
- ARAGÃO, R. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 1, p. 83-112, 2017.
- ARAGÃO, R. C.; PAIVA, V. L. M. O.; GOMES JUNIOR, R. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. *Calidoscópio*, v. 15, p. 557-566, 2017.
- ARAGÃO, R.; LEMOS, L. Multiletramentos e WhatsApp na Aprendizagem de inglês no Ensino Médio. *Polifonia: Estudos da Linguagem*, v. 24, p. 73-94, 2017.
- ARAGÃO, R. C.; DIAS, I. A. F. Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas. *Texto Livre*, v. 11, p. 135, 2018.
- ARAGÃO, R. C. A Systemic View on Emotion and Reflection in Language Teacher Education Research. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, p. 270-299, 2022.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. *Calidoscopio*, v. 11, p. 153-166, 2013.
- BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. Emotions in Language Teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, v. 41, p. 506-531, 2018.
- BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. S. C. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, p. 1-16, 2022.
- BRAGA, J. C. F.; GOMES JUNIOR, R. C.; MARTINS, A. C. S. Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affordances emergentes de professores de inglês via WhatsApp. *Polifonia: Estudos da Linguagem*, v. 24, p. 50-72, 2017.

BRAGA, J. C. F.; MARTINS, A. C. S. When teacher education goes mobile: a study on complex emergence. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, p. 353-381, 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Língua Estrangeira. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. MEC/CONSED/UNDIME. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 de jul. 2022.

CAIADO, R. V. R.; LEFFA, V. J. A Oralidade em Tecnologia Digital Móvel: Debate Regrado Via WhatsApp. *HIPERTEXTOS REVISTA DIGITAL*, v. 16, p. 109-132, 2017.

GESTRADO. *Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente*. Base de dados. Docência na Educação Básica em tempo de pandemia. Belo Horizonte, UFMG, 2020. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2021/09/TRABALHO-DOCENTE-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA-3108-compactado.pdf>. Acesso em: 17 de jun. 2022.

GUEDES, M. R.; ARAGÃO, R. C. Conversações de Professores no “Correio 24h Online” no Contexto da Pandemia da Covid-19. *Fólio - Revista de Letras*, v. 13, p. 621-640, 2021.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, p. 389-411, 2012.

GOMES JUNIOR, R. C.; PUCCINI, B. Tecnologias móveis e aprendizagem de línguas: o caso do desenvolvimento de habilidades orais em inglês. *Revista da ABRALIN*, v. 18, p. 1-33, 2019.

KIELING, H. S.; LEFFA, V. J.; BEVILÁQUA, A. F. A implementação do ensino híbrido no ensino de inglês na formação docente. *Caderno Seminal Digital*, v. 33, p. 109-141, 2019.

PAIVA, V. L. M. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 34, p. 1319-1351, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino remoto ou ensino à distância: efeitos da pandemia. *Estudos Universitários: revista de cultura*, Recife, v. 37, n.1/2, p.58-70, 2020.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From “affective factors” to “language desire” and “commodification of affect”. In: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. (Ed.). *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 13-28.

QUADRADO, C. G. F.; VETROMILLE-CASTRO, R. Formação inicial de professores de língua(gem): análise de projetos pedagógicos e articulação com as dificuldades emergentes da pandemia de Covid-19. *Antares: Letras e Humanidades*, v. 14, p. 104-136, 2022.

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-16, 2021.

RIVOLTELLA, P. C. Prefácio. In: QUARTIERIO, E. M.; BONILLA, M. H. S.; FANTIN, M. (Orgs.). *Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública*. Salvador: EDUFBA, 2015, p.7-10.

ROCHA, T. B. *A Prática Avaliativa na Educação Online*. Salvador: EDUNEB, 2022.

Recebido em: 19/08/2022.

Aceito em: 11/12/2022.