

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PERSPECTIVA DE LICENCIANDOS: A EMERGÊNCIA DE CRENÇAS, IDENTIDADES E EMOÇÕES EM UM FÓRUM DE DOCENTES EM FORMAÇÃO

EMERGENCY REMOTE TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF UNIVERSITY STUDENTS: THE EMERGENCE OF BELIEFS, IDENTITIES AND EMOTIONS ON A FORUM OF PRE-SERVICE TEACHERS

Marissol Rodrigues Mendonça da Fonseca¹, Janaina da Silva Cardoso²

¹ Colégio Pedro II (CPII), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7857-1207>
marissolrmfonseca@yahoo.com.br

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2974-6546>
janascardoso1@gmail.com

Recebido em 15 jun. 2021

Aceito em 1 nov. 2021

Resumo: Embora os fóruns de discussão em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) venham sendo usados há muito tempo (CARDOSO; VALENTE, 2017); com o distanciamento físico imposto pela pandemia de Covid-19, sua importância foi acentuada, principalmente por se tornar uma das poucas chances de construção colaborativa de conhecimento. Além disso, para os docentes em formação, os fóruns podem representar também um espaço para expressar suas emoções e compartilhar suas crenças. O presente estudo, que se trata de uma pesquisa-ação, tem como objetivo principal identificar algumas dessas crenças e emoções que emergiram das narrativas pessoais de quatro licenciandos de um estágio supervisionado de uma universidade pública. Entretanto, antes de passarmos para a análise das falas desses docentes em formação, apresentamos nossa fundamentação teórica, a partir da discussão sobre os seguintes conceitos: ensino remoto emergencial e cibercultura (SANTOS, 2019, 2020), crenças, identidades e emoções (ARAGÃO, 2010; BARCELOS, 2004, 2007, 2009; KALAJA *et al.*, 2015). A análise dessas narrativas deixa claro como esta nova realidade do ensino remoto emergencial (ERE) afeta esses licenciandos, tanto como alunos quanto como professores. Concluímos, concordando com Barcelos (2011), Barcelos e Aragão (2018), Abrahão (2004), Bonfim e Conceição (2009) e Silva (2016), que na formação docente deve haver espaço para a discussão sobre crenças, identidades e emoções.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial. Docentes em formação. Crenças. Emoções.

Abstract: Although discussion forums in virtual learning environments (VLEs) have been used for a long time (CARDOSO; VALENTE, 2017); with the physical distance imposed by the Covid-19 pandemic, its importance was accentuated as it became one of the few chances for collaborative construction of knowledge. In addition, for pre-service teachers, forums can also represent a space to express their emotions and to exchange their beliefs. The present study, an action research project, aims at identifying some of these beliefs and emotions that emerged from the personal narratives of four graduates of a supervised internship at a public university. However, before moving on to the analysis of these teachers-in-training's discourse, we present our theoretical foundation, by discussing the following concepts: emergency remote teaching and cyberculture (SANTOS, 2019, 2020), beliefs, identities and emotions (ARAGÃO, 2010; BARCELOS, 2004, 2007, 2009; KALAJA *et al.*, 2015). The analysis of these narratives makes it clear that this new reality of emergency remote education (ERE) affects these licentiates, both as students and as teachers. We conclude by agreeing with Barcelos (2011), Barcelos and Aragão (2018), Abrahão (2004), Bonfim and Conceição (2009) and Silva (2016) that in teacher education there should be space for discussion about beliefs, identities and emotions.

Keywords: Emergency remote teaching. Pre-service teachers. Beliefs. Emotions.

INTRODUÇÃO

Durante o Período Acadêmico Emergencial (PAE) de uma universidade pública, os licenciandos em Letras (Inglês/Literaturas) precisaram cursar o Estágio Supervisionado de forma remota, devido às limitações impostas pela pandemia de COVID-19. Uma das propostas do curso (desenvolvido e ministrado por uma das pesquisadoras e monitorado pela outra) foi a participação dos alunos em fóruns de discussão, sendo que o primeiro deles focava exatamente na diferença entre Ensino à Distância (EAD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O fórum de discussão em AVAs é um recurso muito utilizado na modalidade EAD e híbrida, mas em pesquisa anterior (CARDOSO; VALENTE, 2017), descobrimos que nem sempre esses fóruns promovem uma interação realmente colaborativa e espontânea. Cardoso e Valente (2017), baseadas em um estudo anterior, também afirmam que a aprendizagem híbrida pode facilitar mais a interação entre os participantes, pois pode haver um incentivo à realização das atividades disponibilizadas no AVA e posterior discussão pode ocorrer presencialmente em sala de aula. No PAE, o fórum de discussão assume um papel de grande relevância, pois se torna uma das poucas formas de construção colaborativa vivenciada por alunos que estavam acostumados apenas com a interação presencial e concordamos que “ao nos distanciarmos, pelo menos fisicamente, de nossos alunos, é importante, pensarmos como é desenvolvida e mantida a nossa interação online” (CARDOSO; VALENTE, 2017, p. 117).

Sendo assim, foi interessante perceber que à medida que os docentes em formação participavam desse primeiro fórum, começaram a surgir espontaneamente narrativas de experiências pessoais e falas sobre afeto, emoções, identidades e crenças. Tal fato remete à sugestão de Barcelos e Aragão (2018, p. 519) de que as emoções deveriam fazer parte do currículo da formação de professores de línguas, “dando aos professores e aos formadores uma chance de falar sobre e entender suas próprias emoções em relação ao ensino, os tipos de emoções que eles podem sentir, como elas podem influenciar sua prática e como eles podem administrá-las”. Além das emoções, autoras como Abrahão (2004), Bonfim e Conceição (2009) e Silva (2016) também defendem que a reflexão sobre as crenças deve fazer parte do processo de formação do professor de línguas.

As narrativas espontâneas dos licenciandos no referido fórum parecem sugerir que o contexto pandêmico exacerbou a necessidade latente dos discentes de compartilhar suas vivências e falar sobre suas crenças, identidades e emoções no ambiente de formação docente. Sendo assim, o presente artigo tem como principal objetivo identificar algumas dessas crenças e emoções que emergiram das narrativas pessoais de quatro licenciandos de um estágio supervisionado. Para tanto, é dividido em duas partes principais. Na primeira, explicitamos os pressupostos teóricos que fundamentam nossas análises. Em seguida, relatamos a experiência do fórum, bem como nossas reflexões a partir dele. Ao compartilhar os relatos discentes e refletir sobre eles, pretendemos criar inteligibilidades que possam embasar futuros trabalhos com crenças, identidades e emoções na formação docente.

1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E CIBERCULTURA

Para contextualizar nosso trabalho, iniciamos por discutir o contexto maior em que vivemos, que está ligado as noções de tempo e espaço: a cibercultura. Em seguida, refletiremos sobre o contexto da pandemia, que nos levou ao ensino remoto emergencial (ERE) – conceito que muito difere da educação a distância (EAD). A discussão desses contextos mais amplos se justifica por acreditarmos que ela certamente nos ajudará a melhor entender as crenças e emoções dos docentes em formação.

Vivemos um tempo “complexo” (MORIN, 2015, p. 13), com situações paradoxais. Ao mesmo tempo que vivemos na cibercultura, a exclusão digital ainda é um fato para muitos de nós. Como cibercultura, adotamos a definição de Santos (2019, p. 30):

Em sua fase atual, a cibercultura vem se caracterizando pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades. Do *desktop* ao *tablet* e celulares conectados à internet, temos maior fortalecimento da sociedade em rede que ganha com mais autoria dos usuários e mais exploração das vantagens das capacidades interativas do ciberespaço.

A descrição de cibercultura apresentada por Santos (2019) vai além da definição de Levy (1999, p. 17), que reconhece a cibercultura ligada apenas ao ciberespaço. Na definição de Santos (2019), incluem-se as cidades ao ciberespaço e a questão da agência do usuário fica mais clara, ao mencionar a maior autoria e capacidades interativas desses usuários. As tecnologias digitais acabam por alterar nossas

vivências para muito além dos espaços das residências, escolas e escritórios, como acontecia quando a internet só era acessada por cabos de computadores de mesa. Não só os dispositivos móveis mas também seus aplicativos e outros artefatos alteraram nossas relações com o mundo, como o GPS, código QR e outros.

Entretanto, a pandemia de Covid-19 (e o consequente distanciamento físico) descortinou o fato de que há ainda uma grande exclusão digital, mesmo em espaços supostamente ciberculturais. Não que desconhecêssemos esse fato, mas com a pandemia ficou claro que a marginalização digital era bem maior do que imaginávamos. Muitos dependem de equipamentos disponíveis somente em seus ambientes de trabalho ou estudo, ou compartilham esses dispositivos com outros familiares. Outro fato a considerar é que, antes do distanciamento, muitos usuários dependiam de redes de *wi-fi* não disponíveis em seus lares.

Como sobreviver em um mundo em meio à cibercultura sem acesso à tecnologia digital? Como trabalhar e estudar remotamente sem acesso às redes? E como priorizar as tecnologias digitais, em um momento de desemprego e de fome? Por exemplo, a nossa universidade distribuiu *tablets* e pacotes de dados para que os alunos em vulnerabilidade pudessem acompanhar as aulas; no entanto, devido à precariedade em que diversos discentes vivem, muitos deles não foram buscar seus pacotes de dados por problemas de comunicação entre a universidade e o aluno. Além disso, sabemos de alguns alunos que venderam seus *tablets* (o que é proibido) para conseguir comprar comida.

Durante a pandemia, outro ponto que ficou evidente para toda a sociedade foi que grande parte do sistema educacional (instituições e pessoas) se encontra despreparado para um trabalho remoto, tanto tecnologicamente como pedagogicamente. Entretanto, com o distanciamento físico, em especial no primeiro momento, só havia duas escolhas: ensino remoto ou nenhum ensino. A pandemia como nossa “situação-limite” (FREIRE, 2018, p. 149) nos obrigou a buscar o “inédito viável” (FREIRE, 2018, p. 149; LIBERALI, 2020, p. 13-15) em diversas áreas. No caso da área educacional, foi o que resolvemos chamar de ensino remoto emergencial (ERE).

O adjetivo “emergencial” é de grande importância nesse contexto, pois deixa claro que é uma situação extrema, necessária, e que se espera que seja temporária. Ou seja, uma ação para resolver um problema grave e que requer ações imediatas. E

é principalmente nessa característica que o ensino remoto difere da nossa velha conhecida EAD – na questão do tempo. A EAD requer tempo de planejamento e desenvolvimento. Tanto os tutores como os alunos de EAD precisam (ou pelo menos sabem que precisam) dispor de equipamentos, tempo e espaços adequados para esse tipo de estudos. Embora alguns possam não dispor desses recursos, pelo menos têm a consciência da importância deles para o processo de ensino e aprendizagem a distância. Educadores e educandos passam por treinamentos (mesmo que breves) de como acessar os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), que por sua vez já foram organizados anteriormente para recebê-los e na maioria das vezes contam com suporte técnico e educacional.

Na EAD é preciso criar um Modelo Pedagógico (como discutido no livro *Modelos Pedagógicos em Educação a Distância*). Este é constituído por uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias pedagógicas a serem empregadas. Esse modelo é voltado para alunos, professores, tutores e, também, gestores, compreendidos como os sujeitos da EAD (UFRGS, 2020, on-line).

No caso do ERE, tudo foi muito improvisado. Não houve tempo para planejamento, desenvolvimento em alguns casos, nem mesmo para treinamento.

Ensino remoto não é EAD e muito menos Educação Online. [...] Exaustão e traumas estão sendo instituídos. O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos (SANTOS, 2020).

No caso da disciplina em questão (Estágio Supervisionado em Língua Inglesa), tentamos utilizar o ERE para o bem: em relação às horas de observação, que normalmente aconteceriam de forma presencial em cursos de inglês internos (atividades de extensão) ou externos (centros de línguas), passamos a aceitar observações de aulas síncronas de cursos de extensão oferecidos pela universidade e/ ou aulas e palestras gravadas disponíveis nas redes sociais, sites educacionais e/ ou portais de editoras.

Se o contexto de observação seria mudado, precisávamos também mudar/ adaptar o foco da reflexão sobre as práticas. Sendo assim, os fóruns de discussão passam a ser alimentados com leituras, aplicativos e vídeos relacionados com essa

nova realidade que estamos vivenciando. Nossa ideia era não só fazê-los conhecer diferentes possibilidades disponibilizadas pelo AVA utilizado por nós¹, mas também convidá-los a refletir sobre como essa nova realidade exige um novo pensar sobre a educação de um modo geral. Como a situação era (talvez ainda seja) nova para todos, não havia (ou não há) respostas prontas. Sendo assim, os fóruns de discussão ganharam uma importância muito maior não só para os estagiários, mas para nós – as educadoras, que estávamos não só procurando prepará-los para atuar com ERE, EAD ou ensino híbrido futuramente, mas buscando entender como eles se sentiam naquele momento. Era acolhimento e desenvolvimento ao mesmo tempo.

2 CRENÇAS, IDENTIDADES E EMOÇÕES

Apesar de relativamente recente, o interesse pelo conceito de crenças tem se solidificado na área da Linguística Aplicada (LA) e gerado uma robusta literatura, tanto local quanto globalmente². Tal interesse surgiu a partir de uma mudança de visão dentro da área: o foco na linguagem, no produto, deu lugar a um enfoque no processo de ensino e aprendizagem de línguas, e consequentemente no aprendiz, que ocupa um lugar fundamental nesse processo (BARCELOS, 2004). Ao colocar o foco no aprendiz, houve que se considerá-lo em suas múltiplas dimensões: “comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 207). Um construto que atravessa todas essas dimensões é justamente o de crenças, e daí a necessidade de incorporá-lo aos estudos da LA – para (buscar) alcançar uma compreensão mais abrangente dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Antes de definir o que são crenças, é necessário salientar que não há uma noção única a esse respeito nos estudos linguísticos. O conceito de crenças vem sofrendo modificações de acordo com seus diferentes momentos e abordagens de investigação. Kalaja *et al.* (2015, p. 10) classificam as abordagens de investigação de crenças como “tradicionais” e “contextuais”. Nas abordagens tradicionais, as crenças

¹ Utilizamos a plataforma gratuita Moodle (Disponível em: https://moodle.org/?lang=pt_br. Acesso em: 25 out. 2021) e plataformas de web conferência, como a RNP (Disponível em: <https://www.rnp.br/>. Acesso em: 25 out. 21), também gratuita e desenvolvida inicialmente pelas/ para as instituições educacionais públicas brasileiras).

² Cf. BARCELOS, 2004, 2007; SILVA, 2010; KALAJA; BARCELOS; ARO, 2017.

são consideradas entidades cognitivas situadas nas mentes dos sujeitos. No âmbito das numerosas e plurais abordagens contextuais, o ponto de convergência entre elas é a noção compartilhada de que as crenças são socialmente situadas e construídas na interação do sujeito com o ambiente e com outros indivíduos. Barcelos (2004, p. 132) destaca o aspecto cultural e a natureza social das crenças, afirmando que elas “não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca”.

Uma vez que entendemos o processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional pela ótica da teoria da complexidade³ (LARSEN-FREEMAN, 1997, 2012; MORIN, 2015), consideramos o construto ‘crenças’ como um sistema altamente complexo e multidimensional, relacionado direta e indiretamente a inúmeros outros aspectos dentro do sistema mais amplo de aquisição linguística. Sendo assim, cerramos fileiras com Barcelos (2006, p. 18) e sua definição de crenças:

Entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Em suma, entendemos as crenças como um fenômeno altamente complexo: maneiras de ver e interpretar o mundo, construídas interativamente a partir de nossas experiências. Elas são, simultaneamente, individuais e coletivas, mentais e sociais, cognitivas, historicamente e culturalmente situadas, contextuais, dinâmicas, emergentes, paradoxais, forjadas na linguagem e pela linguagem, construídas na interação, e, conseqüentemente, em uma ótica bakhtiniana, dialógicas e polifônicas/heteroglóssicas.

A tendência atual na pesquisa de crenças é investigá-las não apenas contextualmente, mas também em sua interconexão com outros fatores igualmente significativos no processo de ensino e aprendizagem de línguas (KALAJA *et al.*, 2015). Quando se considera o amplo sistema de aquisição linguística, há dois aspectos

³ A teoria da complexidade postula que, assim como os sistemas da natureza, a linguagem e a aquisição de línguas também se configuram como sistemas complexos e dinâmicos, que se modificam constantemente sob a influência de inúmeros fatores que interagem entre si (LARSEN-FREEMAN, 1997, 2012).

intimamente relacionados às crenças: identidade e emoções. Isso porque a mudança de uma única crença pode acarretar mudança nesses dois aspectos, tamanha é a relação entre eles.

Em relação ao conceito de identidade, é necessário primeiramente buscar defini-lo (assim como ocorre com as crenças, também não há uma definição única e exaustiva para esse construto). Segundo Norton (1997, p. 410), pode-se descrevê-la como “o entendimento das pessoas sobre sua relação com o mundo, a construção dessa identidade através do tempo e do espaço, e a compreensão dos indivíduos sobre suas possibilidades para o futuro”.

De acordo com Barcelos (2003), há três aspectos consideráveis sobre esse conceito. O primeiro é que, assim como nossas crenças, a identidade também é social, sendo co-construída na interação com outras pessoas. O segundo é que identidade, aprendizagem e crenças são inseparáveis. Sobre essa relação, a autora afirma: “A aprendizagem envolve construção de identidade, e eu diria de crenças também, já que somos aquilo que acreditamos” (BARCELOS, 2004, p. 140). O terceiro é que nossa identidade social envolve “a soma de todos os grupos dos quais nós somos membros competentes e reconhecidos” (RILEY, 1999, p. 31); tal soma abrange questões como gênero, raça, sexualidade, ocupação, classe social, cultura, dentre inúmeras outras.

Mais recentemente, a visão pós-estruturalista de identidade a concebe como um conceito dinâmico e mutável (KALAJA *et al.*, 2015). Block (2007, p. 92) encara a identidade como “uma complexa arena de luta” e contesta visões de identidade enquanto um conceito homogêneo e unidimensional, considerando aspectos outrora considerados fixos e estáveis (tais como nacionalidade, gênero e raça) como “fluidos e fragmentados, performados social e psicologicamente” (KALAJA *et al.*, 2015, p. 19). Em suma, as identidades podem ser consideradas “múltiplas, fragmentadas, mutáveis, [...] multifacetadas” e como “um processo multidimensional, multicamadas e dinâmico, apresentando influências históricas, sociais, psicológicas e culturais” (BUKOR, 2011, p. 109).

Outro aspecto essencial do ensino e aprendizagem de línguas são as emoções, conceito estreitamente relacionado a crenças e identidade. A esse respeito, Aragão (2010, p. 169, grifos nossos) afirma que esse processo “envolve transformações no campo das *identidades* pessoais, uma vez que essas são constituídas na linguagem

e envolvem *crenças, emoções e cognições*". Para o autor, emoções podem ser definidas como "disposições corporais dinâmicas que modulam nossa conduta e nossas relações em momentos específicos" (ARAGÃO, 2010, p. 174). No entanto, essa é apenas uma das muitas definições existentes para um conceito complexo que, assim como crenças e identidade, não se permite definir facilmente. Baseando-se em conhecimentos da psicologia social e da educação, Barcelos e Ruohotie-Lythy (2018, p. 113), por sua vez, definem emoções como "construtos dinâmicos, uma rede complexa que colore nossas percepções e influencia como escolhemos agir no futuro".

As diversas definições para o conceito refletem as teorias das correntes de pesquisa das quais elas advêm. Ao revisarem estudos brasileiros sobre emoções docentes, Barcelos e Aragão (2018) identificaram que há três principais enquadres teóricos utilizados nesse contexto: pós-estruturalista, biologia da cognição e teoria sociocultural. O que une as diferentes correntes é o fato de que elas consideram que as emoções são relacionadas à ação e fundamentadas em contextos sócio-históricos. Ainda, diferentemente da visão cognitiva de emoções como estados mentais passivos, as emoções são consideradas processos relacionados às interações de um indivíduo com o mundo e à forma como ele responde a elas em contextos e tempos diversos (BARCELOS; ARAGÃO, 2018).

Sobre a estreita relação entre emoções, identidade e crenças, Barcelos (2007) recorre ao conceito de crenças centrais para explicar por que resistimos à mudança de tais crenças. A resistência se dá justamente porque elas estão intimamente conectadas à nossa identidade e emoções – isto significa que a mudança de uma crença acarretaria mudança de todo o sistema, implicando em uma desestabilização das emoções e da identidade do indivíduo.

Em relação a emoções no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, Aragão (2010) sugere que professores devem, sempre que possível, realizar momentos de reflexão com suas turmas e conversar com os alunos individualmente, de forma a fomentar um sentimento de valorização por parte destes e fortalecer suas identidades enquanto aprendizes. Aqui incluímos o campo da formação de professores, contexto em que os alunos-professores também necessitam de oportunidades de reflexão, reconhecimento e apoio na formação e construção de suas identidades docentes.

Assim como crenças e identidade, as emoções também são um construto social, forjadas na interação do indivíduo com as pessoas e com o ambiente. Uma vez que aprendemos na presença de outros e construímos nossos conhecimentos coletivamente, aprender necessariamente envolve desenvolver (e modificar) crenças, emoções e identidades. Barcelos (2009, 2011) argumenta que a sala de aula possui uma dimensão não apenas social, mas também emocional, e que é preciso ajudar o aluno a se enxergar nela, para que ele possa de fato construir sua identidade enquanto aprendiz.

Uma forma de favorecer a elaboração, compreensão e aceitação de emoções e identidades é através do trabalho coletivo de reflexão sobre as crenças em sala de aula (BARCELOS, 2011) – uma vez que esses três construtos estão intimamente relacionados, refletir sobre as crenças é uma maneira de conscientizar-se também a respeito das emoções e identidades individuais e coletivas, pavimentando o caminho para transformações que promovam mais qualidade de vida⁴ para todos os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

3 METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa e pode ser classificada como uma pesquisa-ação participativa (KEMMIS; WILKINSON, 2011), que permite repensar a prática educativa de forma crítico-reflexiva e colaborativa por três grupos de atores: os licenciandos (futuros professores de línguas), uma doutoranda (monitora do curso) e a professora do curso investigado e orientadora da doutoranda. Kemmis e Wilkinson (2011, p. 41) definem a pesquisa-ação participativa como “um processo social e colaborativo de aprendizado conduzido por grupos de pessoas que se reúnem em torno da mudança de práticas por meio das quais interagem em um mundo compartilhado socialmente”. Em seguida, os autores apresentam as principais características desse tipo de pesquisa: além de ser considerada um processo social composto de ciclos de autorreflexão, é também uma pesquisa participativa, prática e colaborativa, emancipatória, crítica e recursiva (reflexiva, dialética).

⁴ Usamos o termo “qualidade de vida” em consonância com a epistemologia da Prática Exploratória (Cf. GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2020, p. 19, p. 22, p. 77).

Defendemos que nossa pesquisa apresenta essas características. Todos os atores são participantes da pesquisa e todos buscam de forma colaborativa mudanças no processo educacional e/ ou inteligibilidades relacionadas a diferentes contextos educacionais. Uma doutoranda e a professora-orientadora atuam de forma crítico-reflexiva, procurando entender as crenças e emoções dos outros participantes (um grupo de quatro licenciandos).

Ao tentarem observar contextos educacionais (sociais), os quatro licenciandos acabam por refletir sobre suas próprias emoções de forma crítica, considerando o contexto histórico-social em que estão vivendo. Todos com idades entre 20 e 30 anos e tendo cursado pelo menos o segundo período de Língua Inglesa em uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro. A universidade buscou oferecer atividades de acolhimento de março a setembro de 2020, quando as aulas iniciaram (PAE), mas os tablets só chegaram em novembro. Entretanto, todos os alunos que participaram da pesquisa tinham acesso a dispositivos móveis para acompanhar as aulas. Mesmo assim, alguns desses alunos enfrentaram diferentes tipos de dificuldades, não só tecnológicas (como dividir o equipamento com outros membros da casa), mas também de saúde física (Covid-19) e/ ou mental (causadas pela perda de amigos e parentes ou pelo contexto em que estamos vivendo).

A pesquisa parte de uma ação educativa (fórum de um AVA) baseada em reflexões de licenciandos que buscam entender a diferença entre as diferentes modalidades de ensino (EAD e ERE), tanto enquanto alunos universitários que estão vivenciando o ERE, mas também enquanto futuros professores de línguas⁵, pensando em como poderão atuar em uma ou outra modalidade, ou até mesmo de forma híbrida (presencial e remota/ distância). Para a doutoranda, que neste contexto atua também como monitora, este estudo é visto como mais do que a simples realização de seu estágio obrigatório, mas a oportunidade de ligá-lo a sua pesquisa sobre crenças e emoções. Além disso, como professora do Ensino Básico, viu também a possibilidade de usar os resultados do estudo para propor novas práticas educacionais futuramente. Quanto à professora do Estágio Supervisionado (que vem a ser a orientadora da doutoranda), o estudo consegue unir pelo menos três de seus papéis: pesquisadora,

⁵ Vale ressaltar que muitos dos licenciandos já atuam como professores de língua em cursos livres, como veremos mais adiante nos relatos postados no referido fórum.

orientadora e docente, conjugando três áreas de seu interesse: formação docente, tecnologia educacional e linguística aplicada.

Considerando o distanciamento físico por conta da pandemia Covid-19, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: Como se dá a expressão de crenças e emoções no ambiente remoto? Como os licenciandos (futuros professores) se sentem estudando/ trabalhando de forma remota?

A partir dessas indagações, buscamos atingir o principal objetivo deste estudo, que conforme mencionado anteriormente, é identificar algumas dessas crenças e emoções que emergiram das narrativas pessoais de quatro licenciandos de um estágio supervisionado.

No contexto do presente estudo, a espiral de ciclos autorreflexivos, como defendem Kemmis e Wilkinson (2011, p. 39), se torna ainda mais complexa, pois os estágios mencionados inicialmente pelos autores (planejamento de uma mudança; ação e observação do processo e das consequências dessa mudança; reflexão sobre esses processos e suas consequências, e então replanejamento, e assim por diante) vão se desdobrando em diversos níveis e não iniciam com o planejamento, mas de uma prática pedagógica (ação).

Para o presente artigo, focaremos apenas em um nível dos ciclos autorreflexivos (identificação de crenças e emoções em narrativas de quatro licenciandos), composto das seguintes fases: (a) interesse pelo estudo de crenças; (b) estudos sobre a diferença entre EAD e ERE (que ocorreram antes e durante a próxima fase); (c) proposta do fórum para reflexão sobre a diferença entre EAD e ERE; (d) percepção de que as crenças e emoções estavam emergindo nas narrativas dos licenciandos; (e) análise das narrativas de quatro licenciandos, buscando identificar suas crenças e emoções em relação ao ERE; (f) reflexão em formato de artigo (presente fase); (g) proposta de trabalho com crenças e emoções com outras ações e/ ou em outros contextos educacionais (futuramente ao se iniciar novo ciclo). Precisamos lembrar sempre que é um espiral e que o fim do ciclo não reinicia no mesmo nível, mas com toda a bagagem de conhecimento adquirido no ciclo anterior.

4 O FÓRUM DE ALUNOS-PROFESSORES: REFLEXÕES E ANÁLISES

Nos Estágios Supervisionados de Língua Inglesa 1 e 2, fóruns de discussão do AVA sempre foram usados como complementação de nossas discussões presenciais (CARDOSO; VALENTE, 2017). No entanto, como mencionado anteriormente, o distanciamento físico causado pela pandemia de COVID-19 demandou dos educadores a criação repentina de soluções criativas. Nesse contexto, o fórum passou a ganhar maior importância, pois se tornou um dos poucos espaços de construção colaborativa de conhecimento, a partir da discussão sobre materiais previamente selecionados ou compartilhados pelos alunos, como textos, vídeos, sites, aplicativos e aulas observadas.

O primeiro fórum tinha como tema o ensino remoto emergencial (ERE), realidade com a qual todos estavam lidando de alguma forma: ou como graduandos apenas ou como alunos e professores, visto que muitos já atuam como docentes de inglês em cursos livres. Foi solicitado que os alunos diferenciasssem o ERE do EAD com base no texto de Santos (2020). Também foi pedido que os alunos explicassem como essas duas modalidades afetam o ensino e aprendizagem de línguas.

Inicialmente, os licenciandos se ativeram mais aos aspectos teóricos e pragmáticos das duas modalidades de ensino, focalizando questões como: aulas síncronas e assíncronas, currículo, tecnologias, dentre outros. Pouco a pouco, começaram a surgir falas que remetiam a experiências prévias, crenças pessoais e questões afetivas, indicando que os alunos têm consciência da influência e impacto das emoções na aprendizagem. Os excertos a seguir sugerem que os licenciandos recorrem às suas próprias experiências com o ensino remoto (bem como às suas crenças e emoções decorrentes delas) para caracterizá-lo:

[...] a respeito do ensino e aprendizagem de línguas, acredito que ambas as modalidades de ensino deixam a desejar no caráter interacional, que é tão requisitado no aprendizado de L2. Pois, a falta de contato físico, da relação de afeto e de um ambiente que não dependa apenas de conexão de rede e recursos tecnológicos, permitem que o aluno tenha um prejuízo no amplo desenvolvimento de seu aprendizado (Sandro, grifos nossos).⁶

Quanto ao ERE, bom, concordo com Edméa que pode ser bom por permitir aulas e interação num momento difícil como o que estamos, mas que pode ser cansativo e traumático devido a uma falta de preparo para o ambiente online. [...] Acho que ainda não estou muito bem preparada

⁶ Os nomes dos alunos foram trocados, para evitar identificação.

para esse nosso ensino remoto emergencial... rs espero estar conseguindo me expressar sem ficar mais confusa do que estou (Denise, grifos nossos).

À medida que as colaborações avançam, as contribuições dos alunos passam a conter narrativas pessoais sobre suas experiências com ERE:

[...] Eu, como professora e aluna nesse momento, tenho sentido dos dois lados as consequências. Como aluna, sinto um pouco de dificuldade em me organizar com todas as aulas e não deixar acumular atividades assíncronas. Além de ter que lidar com todo o resto da minha vida dentro de casa, que não é fácil. Como professora, às vezes sinto como se estivesse falando com a parede quando os alunos não participam nos chats ou coisas assim. Entretanto, tenho a consciência de que ainda estamos aprendendo a lidar com essa modalidade "nova" de ensino, tanto o ERE como ensino 100% remoto. Acredito que vamos nos adaptando e tentando encontrar as melhores formas de manter os alunos interessados em aulas síncronas, mas também pensando nos professores, tendo em mente que eles também precisam de muita ajuda nesse momento. Algo de positivo que venho percebendo é o engajamento de muitos alunos em tentar deixar os professores mais felizes, mesmo que falando apenas para o computador. Vejo muitos alunos tentando participar, ligando as câmeras para interagir melhor com a turma etc. Isso traz um ambiente muito melhor para os professores e para os alunos também. Acolhimento e empatia agora é essencial para passarmos por isso tudo, juntos (Lúcia, grifos nossos).

O relato de Lúcia é ilustrativo de como identidade, aprendizagem e crenças (e acrescentamos aqui emoções) são inseparáveis (BARCELOS, 2003). Nele, a licencianda compartilha sua dificuldade de administrar trabalho, estudos e vida pessoal na configuração imposta de interações remotas e distanciamento físico. Em um exemplo de como a sala de aula (ainda que virtual) pode desestabilizar as identidades dos participantes, ela indica que o novo contexto afetou tanto sua identidade discente quanto sua identidade docente: como aluna, não consegue organizar e cumprir todas as tarefas; como professora, tem sentimentos de rejeição e deslocamento ao sentir que os alunos não interagem com ela satisfatoriamente no ambiente virtual. No entanto, considerando que utilizamos a linguagem para (re)organizar e negociar nossas identidades sociais (NORTON, 2006) e que as crenças nascem da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (BARCELOS, 2004), logo em seguida ela reconhece o ineditismo da configuração atual e admite que também há muitos alunos que procuram participar mais ativamente nas aulas. Lúcia destaca que, além dos alunos, os professores também precisam de “muita ajuda nesse momento”, indicando que as emoções e necessidades dos professores podem não estar sendo devidamente consideradas no contexto atual. Ela também enfatiza a importância de um ambiente acolhedor e inclusivo, apontando para

a necessidade de qualidade de vida para todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Mais adiante, outra narrativa emerge no fórum:

[...] Como aluno, posso dizer que o ERE é muito chato e monótono. Realmente não tem nada a ver com EAD. [...] Em relação ao ensino e aprendizagem de línguas, posso dizer que a ERE não é tão ruim quanto parece. Para ser totalmente honesto, nunca gostei de ensino/ aprendizagem online. [...] Sou louco por tecnologia, mas sou um aluno e professor muito tradicional, então sempre preferirei um professor que escreve no quadro do que um professor que apenas passa slides. Devido a isso, nunca quis dar uma aula online; evitei [essa situação] ferozmente. No entanto, a pandemia apareceu e, pela primeira vez, não tive escolha. Se eu não ensinasse [virtualmente], perderia meu emprego. Então eu tive que enfrentar meu pior pesadelo e dar aulas online. No início, senti muito medo, mas depois me convenci de que precisava tornar [a experiência] ótima e especial. Eu realmente queria que funcionasse. [...] Foi muito difícil adaptar a metodologia, mas depois de muito trabalho, consegui adaptá-la. Surpreendentemente, funcionou perfeitamente. Os alunos ficaram muito felizes e se sentiram como se estivessem fisicamente juntos, mas tenho certeza que só funcionou porque eu acreditei no projeto. Decidi que faria tudo o que pudesse para que funcionasse. [...] Os alunos merecem as melhores oportunidades de aprendizagem, os melhores materiais e as melhores aulas, mas sabemos que muitos professores não se importam muito com isso. Assim como a maioria dos meus colegas de trabalho, estou realmente muito cansado. [...] Devo dizer que, apesar de todas as dificuldades, aprendi que o ensino online pode realmente funcionar bem. É divertido, prático, flexível e dá resultados muito bons. Vou continuar dando aulas online no trabalho até o fim da pandemia e pretendo continuar dando aulas online para meus alunos particulares, pois tem funcionado perfeitamente bem⁷ (Mário, grifos nossos).

Em um relato ainda mais pessoal que o anterior, Mário compartilha com seus colegas suas experiências e seus pontos de vista enquanto aluno e enquanto professor no contexto virtual. A princípio, ele se define como um aluno e professor “muito tradicional” (apesar de ser bastante interessado em tecnologia): prefere aulas presenciais e considera o ERE “chato e monótono”. Por essas razões, evitou o quanto pôde ministrar aulas remotamente, mas eventualmente não teve escolha. Nesse cenário, apostou em uma mudança de atitude: “me convenci de que precisava tornar [a experiência] ótima e especial”. Apesar das dificuldades iniciais e da carga excessiva de trabalho, Mário relata que suas aulas *on-line* passaram a funcionar “perfeitamente”, graças à sua mudança de postura em relação ao ensino remoto e à sua crença de que os alunos merecem “as melhores oportunidades de aprendizagem”. A despeito do cansaço relatado, o licenciando afirma que o ensino remoto pode trazer bons resultados e que pretende continuar atuando como docente no contexto virtual.

⁷ Devido ao fato de os alunos poderem escolher entre duas línguas para escrever suas contribuições no fórum, Mário escreveu sua narrativa em inglês. O texto aqui apresentado é nossa tradução do original do licenciando.

Assim como no relato de Lúcia, também fica evidente no relato de Mário a interconexão de crenças, emoções, identidade e aprendizagem. Em sua narrativa, pode-se perceber como as experiências de ensino e aprendizagem têm influência direta nesses aspectos. Em consequência, a mudança de uma crença (ERE é “chato e monótono” x ERE é “divertido, prático, flexível e dá resultados muito bons”) acaba por modificar também suas emoções e identidade: de um professor tradicional que sente medo do ambiente virtual, o licenciando passa a se sentir confiante para atuar como docente também no ambiente *on-line*. A necessidade de implementação e adaptação ao ERE e as experiências vividas pelos licenciandos nesse novo contexto, bem como suas emoções decorrentes destas, levaram os docentes em formação a um processo de reflexão e renegociação de suas identidades e de ressignificação de algumas crenças, especialmente aquelas que dizem respeito ao ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. Barcelos e Aragão (2018) afirmam que, no contexto da formação de professores, o processo de escuta de sentimentos contribui na atribuição de sentido a experiências emocionais, que estão relacionadas às crenças e afetam as práticas docentes. Similarmente, através da escrita, tanto Mário quanto Lúcia utilizam suas narrativas como forma de elaborar suas vivências e emoções e ressignificar e fortalecer suas identidades discentes e docentes, demonstrando que crenças, emoções e identidades são, de fato, processos sociais que podem ser refletidos, elaborados e modificados.

Para além de um espaço de discussão sobre textos acadêmicos e construção coletiva de conhecimentos, o fórum se configurou organicamente como espaço de profundas reflexões emocionais e identitárias. Tal fato sugere que a pandemia de COVID-19 e suas implicações intensificaram a necessidade dos licenciandos de compartilhar suas experiências pessoais e refletir sobre suas crenças, identidades e emoções no ambiente de formação docente. Esse episódio remete à ideia de que a sala de aula, seja ela presencial ou virtual, possui não apenas uma dimensão social, como também uma dimensão emocional (BARCELOS, 2009), que não pode ser ignorada nem nas salas de aula, nem nos cursos de formação docente. Pois, como afirmam Silva e Barcelos (2021, p. 383), “a forma com que os professores compreendem, vivenciam, atuam e falam sobre [as emoções] está relacionada à construção de suas identidades”.

A partir dessa experiência com os licenciandos e considerando as limitações impostas pela pandemia, entendemos que os fóruns de discussão se apresentam como espaço profícuo para o compartilhamento de vivências e reflexões no contexto da formação docente. Sobre essa interface, Santos (2019, p. 112) afirma que ela “permite a construção, estruturação, organização e registro das narrativas e autorias dos sujeitos a partir da multiplicidade e pluralidade de seus discursos”. No entanto, uma dificuldade desse ambiente mencionada pela autora e por nós vivenciada é a questão da mediação: “mediar a partilha de sentidos, garantindo a participação individual e compartilhada dos discursos, é um dos grandes desafios da prática docente” (SANTOS, 2019, p. 12). Uma possibilidade é estender as discussões do fórum para as atividades síncronas, encorajando os alunos a refletirem coletivamente sobre as narrativas e questionamentos previamente abordados e a construir conexões entre eles. Seja como for, é necessário que sejam criadas oportunidades de reflexão sobre emoções, crenças e identidades na formação docente, pois “nenhuma reflexão sobre a educação é possível sem que também possamos refletir sobre o que somos, o que pensamos e acreditamos [e sentimos!], e sobre o professor que desejamos, de fato, nos tornar” (BONFIM; CONCEIÇÃO, 2009, p. 63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, compartilhamos a experiência de um fórum de licenciandos em meio à pandemia de COVID-19, que moveu forçosamente os contextos educacionais presenciais para ambientes virtuais de aprendizagem. Convidados a refletirem sobre o ensino remoto emergencial (ERE) com base em textos teóricos selecionados, os docentes em formação foram além da atividade sugerida e começaram a compartilhar espontaneamente suas experiências com essa modalidade de ensino. Tal fato nos possibilitou compreender melhor como os licenciandos têm lidado com o contexto remoto, bem como a elaboração de suas vivências nesse período. Essa experiência parece indicar que o contexto pandêmico e suas consequências acentuaram o desejo dos professores em formação de falar e refletir sobre suas práticas, crenças e, principalmente, suas emoções em seu ambiente de formação.

Em tempos de isolamento social e trabalho/ estudo remoto, em que a saúde mental das pessoas vem sendo fortemente afetada e a carga de trabalho dos

professores triplicou, torna-se ainda mais urgente que se traga o debate das crenças, identidades e emoções para os programas de formação docente, pois “o ensino não envolve somente o conhecimento cognitivo dos professores, mas também de suas emoções em interação com o contexto em que estão inseridos” (SILVA; BARCELOS, 2021, p. 383). Ainda, há que se considerar que “as crenças agem diretamente sobre a forma com que o professor direcionará suas atividades; assim a formação inicial desse professor pode e deve levá-lo a compreender as crenças que permeiam o seu agir profissional” (SILVA, 2016, p. 101).

Enquanto o ensino remoto for uma necessidade, entendemos que os fóruns de discussão podem se configurar como espaços valiosos de compartilhamento de narrativas de ensino e aprendizagem e de reflexão e discussão a respeito de emoções e crenças no contexto da formação docente. Esse trabalho poderá auxiliar os discentes a forjarem sua identidade docente, especialmente em um cenário particularmente desafiador como este que vivenciamos. Ainda, acreditamos que os fóruns podem cumprir esse papel em outros contextos de aprendizagem além da formação docente, pois ele propicia uma escrita reflexiva e colaborativa, podendo se tornar um espaço de acolhimento em um momento tão complexo e delicado. Apesar dos desafios característicos dessa interface e do ERE, acreditamos que a implementação de um trabalho de reflexão sobre crenças e emoções nos programas de formação de professores seja crucial, pois conscientizá-los sobre a influência desses aspectos em seu fazer docente “ajudaria professores e alunos a se engajar em ações que estejam mais alinhadas com emoções que podem influenciar o ensino e a aprendizagem de uma maneira que possa trazer bem estar e qualidade de vida para todos” (BARCELOS; ARAGÃO, 2018, p. 519).

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões** Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 131-152.
- ARAGÃO, R. C. Crenças, cognição e emoção no ensino e na aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. (org.). **Crenças, discursos e linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 167-193.

- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; ABRÃO, M. H. V. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 109-138.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para a inclusão. *In*: CONCEIÇÃO, M. P. (org.). **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 19-36.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BARCELOS, A. M. F. Researching beliefs about SLA: a critical review. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 7-33.
- BARCELOS, A. M. F. Students' experiences and beliefs in the language classroom: challenges and opportunities for reflective learning. *In*: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JR., A. S. (org.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG, 2009. p. 27-40.
- 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**, Kyiv, v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018.
- BARCELOS, A. M. F.; RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: Implications for teacher education. *In*: MARTINEZ AGUDO, J. D. (ed.). **Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education**. New York: Springer, 2018. p. 109-124.
- BLOCK, D. **Second language identities**. London: Continuum, 2007.
- BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.
- BUKOR, E. Exploring teacher identity: **Teachers' transformative experiences of re-constructing and re-connecting personal and professional selves**. 2011. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Estudos em Educação de Ontário, Universidade de Toronto, 2011.
- CARDOSO, J.; VALENTE, M. Antigas ferramentas, novas práticas: mudanças nos espaços de aprendizagem para formação de professores. *In*: MATEUS, E.;

TONELLI, J. (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 117-139.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KALAJA, P. *et al.* Key Issues Relevant to the Studies to Be Reported: Beliefs, Agency and Identity. *In*: KALAJA, P. *et al.* **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. p. 8-24.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 2, n. 18, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. *et al.* The emancipation of the language learner. **Studies in: Second Language Learning and Teaching**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 297-309, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBERALI, F. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In*: LIBERALI, F.; FUGA, V.; DIEGUES, U.; CARVALHO, M. (org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas: Pontes, 2020. p. 13-21.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NORTON, B. Identity: Second language. *In*: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of language and linguistics**. Oxford: Elsevier, 2006. p. 502-508.

NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. **TESOL Quarterly**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.

RILEY, P. On the social construction of 'the learner'. *In*: COTERALL, S.; CRABBE, D. (org.). **Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change**. Frankfurt: Peter Lang, 1999. p. 29-39.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, n.p., ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 14 jun. 2021.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, D. A. Crenças de aprendizagem de LE e seus reflexos na formação inicial de alunos-professores. **Letra Escreve**, Macapá, v. 6, n. 2, p. 89-102, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3083>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, J. B. M.; BARCELOS, A. M. F. Desvelando a paixão pelo ensino de professores de inglês em formação inicial. **Revista X**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 381-408. 2021. Acesso em: 21 mai. 2021.

Sobre as autoras

Marissol Rodrigues Mendonça da Fonseca

É professora de inglês no Colégio Pedro II e Mestre em Linguística Aplicada pela UERJ. Atualmente, cursa Doutorado em Linguística na UERJ e participa de dois grupos interdisciplinares de pesquisa: EAL e Filosofia e Linguagens. Seus interesses de pesquisa são ensino e aprendizagem de línguas adicionais e crenças sobre aprendizagem de línguas.

Janaina da Silva Cardoso

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1984), mestrado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1997), doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2005) e especialização em Administração Escolar pela Universidade Cândido Mendes (2006). Possui também o RSADip (Diploma da Royal Society of Arts) pela Universidade de Cambridge. Atualmente é Diretora do e professora associada do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Tesoureira da APLIERJ, editora do periódico Mindbite (APLIERJ), participa do Conselho Editorial Consultivo do Cadernos do IL da UFRGS e do Conselho Editorial da Cartolina editora. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa na graduação e especialização e Linguística no mestrado e doutorado, atuando principalmente nos seguintes temas: uso de tecnologia para a ensino e aprendizagem de idiomas, processo de compreensão oral, estratégias de aprendizagem, plurilinguismo e gestão educacional. Coordenadora do Projeto de Extensão: CEALD - Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital: o desafio da equidade na formação dos professores de línguas. Participante do Grupo de Trabalho (GT) da ANPOLL: Formação de educadores na linguística aplicada. Líder do grupo de pesquisa CNPq: Ensino e aprendizagem de línguas: abordagens, metodologias e tecnologias. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq e Procientista da UERJ.