

DISCURSOS DE FORMADORES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS SOBRE A PANDEMIA: QUESTÕES IDENTITÁRIAS E EMOCIONAIS

Eduardo Henrique Diniz de FIGUEIREDO¹

Denise KLUGE²

Helena STÜRMER³

Kyria FINARDI⁴

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i3.3543>

Resumo: O presente artigo traz resultados de um estudo que teve como objetivo investigar os discursos de formadores/as de professores/as de línguas estrangeiras acerca da pandemia de COVID-19 e de seus efeitos identitários e emocionais nos contextos onde atuam. A pesquisa foi realizada em duas universidades públicas federais, uma no sul e a outra no sudeste do Brasil, através de questionários e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados mostram que os discursos construídos pelos/as participantes atuam de duas formas: a) em alguns momentos, enfatizam a agência que a pandemia exerceu sobre a comunidade acadêmica; b) em outras ocasiões, dão destaque às possibilidades de agência desta comunidade em vista das dificuldades impostas pela crise sanitária. Tais resultados apontam para a necessidade de reflexões sobre como romper com práticas naturalizadas durante a pandemia e, ao mesmo tempo, ressignificar práticas de ensino-aprendizagem de línguas a partir do que foi aprendido durante o isolamento social. O papel dos Estudos Linguísticos nesse processo é explorado e discutido, principalmente no que diz respeito: a) à necessidade de escutar as narrativas de docentes e discentes sobre suas experiências durante e depois da pandemia; b) à importância de refletir sobre outras formas de atuar dentro do contexto acadêmico, principalmente com maior atenção a questões emocionais; c) às possibilidades de ressignificar o que se entende por educação *on-line* e híbrida.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Línguas Estrangeiras. Identidades. Emoções. Pandemia. Formação de professores/as. Agência.

1 Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil; eduardo.diniz@ufpr.br; <https://orcid.org/0000-0001-6850-0122>

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; deniseckluge@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4656-7902>

3 Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, Brasil; helenasturmer@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0006-2798-737X>

4 Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil; kyria.finardi@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7983-2165>

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

DISCOURSES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATORS ABOUT THE PANDEMIC: ISSUES OF IDENTITY AND EMOTIONS

Abstract: This study aimed to investigate the discourses of foreign language teacher educators about the COVID-19 pandemic and its effects in terms of emotions and identities in the contexts where they work. The research was carried out in two publicly-funded federal universities, one in the south and the other in the southeast of Brazil, with the use of questionnaires and semi-structured interviews. The results show that the discourses constructed by participants act in two different ways: a) at times emphasizing the agency that the pandemic itself exerted upon the academic community; b) at times highlighting the possibilities of this community to exercise its own agency in light of the challenges imposed by the health crisis. These results point to the necessity of reflecting upon how we may break with practices that were naturalized during the pandemic, at the same time as we attempt to resignify teaching-learning realities based on what we have learned during social distancing. The role of Linguistic Studies is explored and discussed, particularly in regards to: a) the need to listen to the narratives of teachers and students about the pandemic; b) the importance of reflecting about other forms of acting within the academic context, with stronger attention to emotional issues; c) the possibilities of resignifying what is understood by online and hybrid education.

Keywords: Teaching-learning. Foreign languages. Identities. Emotions. Pandemic. Teacher education. Agency.

Introdução

Desde 2020, quando o vírus SARS-Cov-2 iniciou uma crise sanitária global, pesquisadoras e pesquisadores nas mais diversas áreas acadêmicas têm buscado entender os diferentes impactos que a pandemia do coronavírus trouxe, e ainda tem trazido, para a população mundial. No caso dos Estudos Linguísticos, e da Linguística Aplicada mais especificamente, discussões acerca deste assunto têm centrado em fatores como o uso e impacto das tecnologias na educação em geral e no ensino-aprendizagem de línguas especificamente (Almeida; Scheifer, 2021), o papel dos multiletramentos na educação linguística (Fernandes *et al.*, 2022), formação docente no ensino remoto emergencial (Sanfelici, 2022) e emoções/percepções de docentes e discentes com relação à pandemia (Bezerra; Silveira, 2022; Carneiro; Lima, 2022; Sevilla-Pavón; Finardi, 2021).

A atenção para tais fatores está relacionada à instabilidade física, social e emocional ocasionada pelo coronavírus. Desta forma, tem sido particularmente interessante observar o olhar crítico, interdisciplinar e até mesmo indisciplinar (Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003) que os Estudos Linguísticos têm trazido para discussões sobre a crise sanitária que enfrentamos (e seguimos a enfrentar, mesmo que de forma mais branda) desde 2020.

Pesquisas sobre linguagens, emoções e ensino-aprendizagem de línguas durante a pandemia, mais especificamente, têm sido de extrema importância por diversos fatores. Um dos mais importantes diz respeito ao olhar atento que tem sido trazido por essas pesquisas para o fenômeno da resiliência com que docentes e discentes de línguas, nos mais diversos níveis, enfrentaram as dificuldades impostas pelo coronavírus. Bezerra e Silveira (2022), por exemplo, discutiram o papel que uma comunidade discursiva teve para que professores/as e estudantes pudessem compartilhar seus sentimentos e construir conhecimentos colaborativos durante o ensino emergencial remoto. Carneiro e Lima (2022), por sua vez, trouxeram uma análise discursiva de um relato de uma professora de inglês e identificaram que o contexto onde a docente trabalhava lhe impunha um conjunto de “regras emocionais” (Hochschild, 1979) institucionais, com as quais ela precisava lidar sócio-discursivamente.

Estudos como os de Bezerra e Silva (2022) e Carneiro e Lima (2022) têm nos ajudado a entender como os Estudos Linguísticos podem contribuir para o entendimento do cenário educacional tanto durante quanto após a pandemia do coronavírus. De fato, tais estudos fazem parte de uma crescente busca por compreender a relação entre linguagens e emoções, particularmente focando no papel que as emoções exercem no ensino-aprendizagem de línguas (Barcelos, 2015; Barcelos *et al.*, 2022).

No entanto, apesar dessa crescente atenção ao papel das emoções no ensino-aprendizagem de línguas, inclusive durante e depois da pandemia causada pelo vírus SARS-Cov-2, ainda há uma escassez de estudos que olhem mais especificamente para as emoções de formadores/as de professores/as; ou seja, de docentes que atuam em cursos universitários de licenciatura, com o objetivo de formar novos/as professores/as de línguas. Nesse sentido, este trabalho visa contribuir para essa lacuna apresentando e discutindo resultados de uma pesquisa qualitativa sobre as emoções e identidades de formadores/as de professores/as de línguas estrangeiras em duas universidades públicas no Brasil, com atenção específica para seus discursos sobre os efeitos que a pandemia teve e ainda tem em seu trabalho como docentes formadores/as e em constante formação. Acreditamos, portanto, que este estudo representa um avanço nas discussões atuais sobre emoções, identidades e linguagens, bem como para a atual demanda por reflexões

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

profundas sobre as contribuições dos Estudos da Linguagem para a educação linguística em cenários diversos. Partimos da compreensão de que, apesar de a pandemia estar mais branda e de a emergência sanitária ter acabado no Brasil e em grande parte do mundo, os efeitos dela ainda são presentes em nossas vidas, inclusive dentro dos contextos educacionais onde atuamos.

Referencial teórico

Emoções, identidades e estudos linguísticos

Como já apontado anteriormente, os Estudos Linguísticos, particularmente a Linguística Aplicada, têm se debruçado sobre as interseções entre linguagens e emoções, o que levou Pavlenko (2013) a afirmar que estamos em uma virada emocional nos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, como colocado por Barcelos (2015), o construto de emoções está conectado a outros, principalmente crenças e identidades. Sendo assim, nesta seção discutimos as concepções de emoções e identidades – principais conceitos para este trabalho – bem como o entendimento de crenças. Além disso, inserimos em nossa discussão o conceito de agência, que é primordial para nossas análises. Como veremos na conclusão do presente artigo, chegamos a inclusive sugerir agência como mais uma noção importante para os estudos sobre emoções e identidades.

No Brasil, em uma recente apreciação sobre emoções na Linguística Aplicada, Barcelos *et al.* (2022) discorreram sobre quatro perspectivas que se atêm ao estudo de questões emocionais e sua relação com a linguagem. A primeira dessas perspectivas, denominada *psicológica*, compreende as emoções como algo inato e individual. A segunda, chamada de *sociocultural* e influenciada por estudos vigotskianos, define emoções como funções mentais/psicológicas que são culturalizadas (Ramos, 2022), permeiam nossas atividades sociais e fazem mediação de nossas ações, conjuntamente com pensamentos e linguagem. A terceira, entendida como *crítica*, busca entender as formas nas quais as emoções são cultural e discursivamente construídas e as percebe como sendo intrinsecamente associadas a relações de poder. Finalmente, a perspectiva *sistêmica* percebe as emoções como disposições corporais para o saber, fazer e linguajar, em sistemas relacionais complexos e dinâmicos (Aragão, 2023).

Neste estudo, nos alinhamos à visão de Barcelos *et al.* (idem) de que essas perspectivas não são excludentes e muitas vezes se sobrepõem. Além disso, estamos de acordo com a postura de Waterman *et al.* (2023) em não nos filiaros especificamente a nenhuma das abordagens, precisamente por entendê-las como dinâmicas e em diálogo umas com as

outras. Mesmo assim, ainda de acordo com Waterman *et al.* (idem), compreendemos que há algumas características importantes sobre as emoções que nos ajudam a concebê-las de modo mais palpável, o que é importante para nosso estudo. Tais características são elencadas no Quadro 1.

Quadro 1. Características das emoções

<i>Dinamicidade/complexidade</i>	Emoções envolvem aspectos cognitivos, psicológicos, físicos, hormonais e socioculturais.
<i>Relacionalidade</i>	Emoções são experienciadas em relação a outros seres (vivos e não vivos) com os quais temos contato.
<i>Discursividade</i>	Emoções são construídas discursivamente e relacionadas a discursos predominantes/prevalentes em nossas sociedades.
<i>Atividade</i>	Emoções distintas nos levam a agir de diferentes formas.

Fonte: Elaboração própria, com base em Waterman *et al.* (2023)

Diante do exposto, o conceito de emoções adotado no presente trabalho é baseado naquele apresentado por Aragão (2023). Segundo esse autor, emoções são “disposições corporais dinâmicas para ação que embasam distintos modos de mover-se no fluir das relações conosco e com outros” (Aragão, 2023, p. 26). Cremos que este conceito engloba as características elencadas no Quadro 1. Ainda em concordância com Aragão (idem), compreendemos que emoções não se tratam de estados internos ou externos, mas de fluxos contínuos, em constante mudança.

Outro aspecto das emoções que é necessário deixar claro é que elas são intrinsecamente relacionadas a nossas *crenças* e *identidades* (Barcelos, 2015). Isso significa que aquilo que sentimos está associado ao que acreditamos sobre o mundo e sobre diversos assuntos (por exemplo, aprendizagem de uma língua adicional), bem como as nossas percepções sobre nós mesmos/as e sobre nossas relações com outras pessoas. Como colocado por Barcelos (idem), crenças, identidades e emoções se influenciam mutual e constantemente, e portanto um estudo que busque trabalhar com emoções e linguagens tem que se ater às crenças e identidades dos participantes.

Antes, porém, nos cabe apresentar nossa visão sobre crenças e identidades. Nossa compreensão do primeiro destes termos é baseada no próprio trabalho de Barcelos, principalmente no entendimento contextual do conceito, que entende que crenças são aquilo que pensamos ser verdadeiro a partir de nossas experiências individuais e socioculturais. Assim, as crenças são relacionadas aos contextos nos quais estamos inseridos (física ou virtualmente), o que inclui não apenas nossos/as interlocutores/as,

mas também os espaços e demais recursos semióticos dos quais dispomos em nossas vivências.

Desta forma, como colocado por Fonseca e Cardoso (2021), as crenças 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” (p. 32). Ademais, é importante investigar crenças “não apenas contextualmente, mas também em sua interconexão com outros fatores igualmente significativos no processo de ensino e aprendizagem de línguas” (*idem, ibidem*) – como identidades e emoções.

Já o conceito de identidades é alinhado ao de Norton (2000) e Gee (2011) como sendo as maneiras em que concebemos nós mesmos/as, nossas relações com o mundo e nossas possibilidades para o futuro, assim como as formas em que somos percebidos por outras pessoas. Em consonância com Barcelos (2015), entendemos identidades como fluidas, fragmentadas, dinâmicas (e não fixas). Sob esta ótica, identidades são vistas como um construto sociocultural, em constante mutação, que entrelaça aspectos individuais e sociais.

É importante notar que esses conceitos – emoções, identidades e crenças – são construídos discursivamente, perpassados por nossas experiências e negociações linguísticas e por relações de poder que são estabelecidas em nossas vidas, o que reforça a necessidade de um olhar discursivo como o que trazemos neste trabalho.

Frisamos também que emoções estão ligadas ao conceito de *agência*, por mais que esse conceito não seja associado a elas de forma tão explícita no meio acadêmico (ao menos na literatura que conhecemos). Como colocado por autores como Maturana (1998) e Aragão (2023), por exemplo, as emoções nos levam a agir de diferentes formas em situações distintas (na perspectiva entendida como sistêmica, conforme detalhado acima). No entanto, a noção de agência vai além da ação explícita e visível. Como colocado por Jordão (2010, p. 432), agência “não pressupõe um plano claro e pré-estabelecido para alcançar resultados desejados: agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer”. Portanto, Jordão continua, agência é “uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo” (*idem, ibidem*). Além disso, mais recentemente, um grupo cada vez maior de acadêmicos/as tem argumentado que agência é exercida não apenas por seres humanos, mas por diversos outros elementos e seres, vivos e não vivos

(Latour, 2005). Para esses acadêmicos, afetamos e somos afetados por corpos diversos com os quais temos interação, e isso nos faz agir, pensar, sentir e relacionar de diferentes formas. Como será visto posteriormente, esse conceito de agência, bem como suas conexões com as noções de emoções, identidades e crenças, será de extrema importância para nossas análises.

Estudos linguísticos na (e sobre a) pandemia: questões emocionais e identitárias

Há vários trabalhos e contribuições dos Estudos Linguísticos sobre a pandemia e seus efeitos. Alguns desses estudos têm abordado, de forma específica, questões emocionais e identitárias, que constituem o foco principal desta pesquisa. Boa parte deles tem focado principalmente nas emoções experimentadas por docentes e discentes durante e após a crise sanitária, bem como nos desdobramentos identitários advindos dessas experiências.

Em um estudo de caso com uma professora de língua inglesa durante o ensino remoto emergencial, por exemplo, Peron e Barcelos (2023) discutem o que elas chamam de “montanha-russa” emocional dessa docente diante dos desafios impostos pela pandemia. Se por um lado a docente era alimentada de sentimentos como amor e entusiasmo (por sentir-se amparada diante das dificuldades apresentadas), por outro ela experienciava sensações como medo, frustração e ansiedade – causadas principalmente por dificuldades técnicas e organizacionais advindas do contexto pandêmico.

Os resultados obtidos por Peron e Barcelos (2023) reforçam aqueles obtidos por outros pesquisadores em contextos diferentes. Um desses estudos é o de Carneiro e Lima (2022), mencionado anteriormente neste texto, que analisou os discursos de uma docente de inglês durante sua participação em uma mesa-redonda sobre ensino-aprendizagem no contexto da pandemia. Como explicado pelas autoras, a análise desses discursos revelou um sofrimento emocional por parte da professora participante, principalmente quando ela se deparou com discursos institucionais que tentavam lhe impor regras sobre como deveria se sentir. Por outro lado, a mesma docente também apresentou sentimentos como gratidão e admiração pelo seu próprio trabalho e pelo trabalho de colegas de profissão, o que acabou por causar uma sensação de resiliência diante das dificuldades causadas pelo isolamento social.

Outra pesquisa com resultados similares é a de Bezerra e Silveira (2022). Nesta investigação, as autoras tentaram entender o impacto de uma comunidade discursiva sobre as emoções de seus membros (docentes em atividade e/ou em formação) durante o período pandêmico. A análise dos dados mostrou que os/as participantes desta comunidade apresentavam sentimentos contrastantes relacionados ao que estavam

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

vivendo durante a crise sanitária; e que a possibilidade de conversar sobre estas emoções dentro da comunidade ajudava a construir possibilidades de ressignificar as suas identidades e experiências profissionais vividas no período.

Em um trabalho com foco mais específico em narrativas identitárias, Souza e Mello (2022) analisaram relatos de professores de línguas durante a pandemia. O estudo partiu da compreensão de que são muitos os desafios impostos aos discentes nesse contexto, o que impõe ao professor a necessidade de se colocar como um ser intelectual e transformador. Assim como no nosso estudo, Souza e Mello (2022) abordam a forma como a reformulação da educação durante o ensino remoto/emergencial levou professores/as (neste caso, docentes da Educação Básica) a refletir sobre questões como a qualidade de vida nesses novos espaços/tempos. Emoções como culpa e cansaço foram relatadas pelas participantes do estudo de Souza e Mello, o que dialoga com os resultados que apresentaremos mais adiante da nossa investigação.

Guimarães *et al.* (2022) também olham para questões relacionadas a identidades de professores/as de língua, mas neste caso com foco na formação inicial destes docentes na universidade. Mais especificamente, os/as autores/as analisaram a integração de projetos de intercâmbio virtual no Estágio Supervisionado de discentes da Licenciatura em Letras (antes, durante e depois da crise sanitária). Os resultados da pesquisa apontam para a falha da universidade em considerar as modalidades *on-line* e híbrida de ensino-aprendizagem para além da pandemia, devido a questões relacionadas à falta de incentivo e de recursos. Segundo Guimarães *et al.* (*idem*), é importante que a universidade comece um processo de adaptação curricular, pensando nas potencialidades que podem surgir de projetos com tecnologias virtuais mesmo depois do período pandêmico.

Tais achados corroboram os resultados de outras pesquisas sobre ensino-aprendizagem *on-line* durante a pandemia. Em um estudo que buscou entender as perspectivas de discentes universitários de Letras Português-Inglês sobre a disciplina de Metodologia de Ensino, por exemplo, Aragão (2022) destacou a importância de abordar as emoções relacionadas ao ensino virtual, de modo a preparar discentes a lidar com os desafios advindos desse modo de educação. Como explicado pelo autor, diversas emoções geralmente associadas ao ensino-aprendizagem em contextos *on-line* são 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” (Aragão, 2022, p. 176).

Pesquisas como as revisadas aqui mostram o potencial e a urgência de se estudar de forma específica questões emocionais e identitárias relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas durante e após a pandemia. Ademais, elas ilustram a complexidade envolvida ao se tratar dessas questões, bem como as potencialidades de explorar as diversas tensões envolvidas nesse processo. Entendemos que uma das principais contribuições dos Estudos Linguísticos para os aprendizados oportunizados/provocados pela pandemia está justamente na continuidade deste tipo de investigação. Acreditamos, portanto, que o presente trabalho agrega tais contribuições a partir de perspectivas de formadores/as de professores, como colocado anteriormente.

Caminho metodológico

O presente estudo é parte de um projeto de pesquisa mais amplo que busca entender as interseções entre emoções, qualidade de vida e rotina de trabalho de docentes e discentes de línguas estrangeiras, bem como as formas em que essas interseções influenciam a formação de professores/as de línguas. O projeto foi inicialmente concebido em 2019, em um momento em que a crise sanitária iniciada pelo coronavírus não havia começado.

No entanto, devido à pandemia, a geração de dados para o estudo só foi iniciada na segunda metade de 2021, ou seja, após mais de um ano de emergência sanitária, isolamento social e ensino emergencial remoto. Naquela ocasião, contactamos 53 docentes de departamentos de línguas estrangeiras de duas universidades públicas brasileiras e pedimos que respondessem a um questionário *on-line* com 23 perguntas: 10 fechadas e 13 abertas. Os/as docentes contactados/as faziam parte dos departamentos onde uma autora e um autor do presente estudo trabalham, ou atuavam em departamentos próximos (ou seja, demais departamentos com docentes de línguas estrangeiras dentro das mesmas universidades).

As perguntas do questionário *on-line* buscavam trazer um primeiro entendimento sobre as crenças dos/as docentes a respeito de suas identidades e emoções, e como estas estavam associadas a suas rotinas de trabalho e qualidade de vida. Também buscavam compreender se e como os/as docentes lidavam com questões emocionais e identitárias como parte da formação de professores/as de línguas estrangeiras. Como a pesquisa não tratava exclusivamente sobre a pandemia, apenas duas perguntas lidavam especificamente sobre este assunto. No entanto, muitas das respostas aos demais itens do questionário também foram permeadas pelo contexto pandêmico e de isolamento social/ensino emergencial remoto em que vivíamos naquele momento.

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

Dezoito (18) docentes responderam ao nosso questionário. Suas respostas foram estudadas através de análise de conteúdo/categorização (Brown, 2009) individuais e coletivas e os resultados preliminares dessas análises foram então discutidos em uma sessão coordenada de um grande evento latinoamericano sobre formação de professores/as de línguas, com o objetivo de possibilitar novas leituras dos dados. A análise das respostas dos questionários então nos levou à elaboração de um guia de entrevista semi-estruturada posterior a ser feita com os/as participantes.

O guia de entrevista continha 7 perguntas, 2 das quais eram específicas sobre a pandemia. No entanto, assim como no caso dos questionários, as respostas dos/as participantes para as entrevistas como um todo refletiram o período pandêmico. Treze (13) participantes que haviam respondido ao questionário participaram das entrevistas (os/as demais não responderam ao nosso convite). As entrevistas – as quais ocorreram em 2022, no momento em que a volta ao ensino presencial estava acontecendo – tiveram duração de 34 a 94 minutos. Todas elas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente.

As entrevistas foram inicialmente analisadas através de leituras individuais, seguidas de análises de conteúdo coletivas, de modo a se chegar a discursos salientes e relevantes construídos pelos/as participantes. Assim como no questionário, nossas análises também foram compartilhadas em uma sessão coordenada sobre emoções e formação de professores/as de línguas, desta vez em um congresso nacional de Linguística Aplicada, com o intuito de averiguar se nossas interpretações poderiam ser transformadas através do diálogo com outros/as pesquisadores/as na área. Os dados sobre a pandemia foram parte de um dos principais temas advindos de nossas análises (os demais dados e temas são analisados em outros artigos construídos a partir do mesmo projeto de pesquisa).

Para o presente artigo, separamos os momentos específicos das entrevistas em que os/as participantes discorreram sobre questões relacionadas à pandemia. Como afirmado anteriormente, tais momentos ocorreram não apenas quando perguntamos explicitamente sobre a crise sanitária, mas em diferentes partes das entrevistas. Após separá-los, fizemos mais rodadas individuais e coletivas de análise de dados, de modo a buscar discursos salientes (dentro do tema da pandemia) que emergiram das falas dos participantes.

Antes de seguirmos aos nossos resultados e discussão, é importante apresentar nosso lócus de enunciação (Diniz de Figueiredo; Martinez, 2021), pois entendemos que o mesmo informa as análises que trazemos das entrevistas (por compreendermos que nossas leituras constituem em si interpretações dos dados, perpassadas por nossas identidades e nossas trajetórias como pessoas e pesquisadores/as). Somos autores/as

(3 mulheres e um homem) percebidos/as como brancos/as, cisgêneros e de classe média no contexto brasileiro. Falamos de contextos educacionais distintos no momento: três de nós somos docentes em diferentes universidades públicas no sul e sudeste do país, e uma de nós é discente de pós-graduação em outra instituição no sudeste do país. Vemos nossas pesquisas e trajetórias acadêmicas como sendo parte da Linguística Aplicada brasileira, buscando principalmente trazer olhares críticos (Rajagopalan, 2003) para os contextos dos quais fazemos parte e com os quais interagimos.

Experimentamos a pandemia de COVID-19 de diferentes formas. Perdemos pessoas queridas, fomos contaminados/as em diferentes momentos dos anos de 2020, 2021 e 2022, além de termos sentido outros tipos de perda (de sono, tranquilidade, estabilidade emocional, sociabilidade) ao longo e depois da crise sanitária. Alguns/mas de nós buscamos lidar com a pandemia no âmbito da pesquisa rapidamente, enquanto outros/as de nós nos vimos paralisados/as por certo tempo, antes de entendermos como iríamos agir enquanto atuantes da universidade. Compreendemos, portanto, que estudos que lidem com o período pandêmico devem seguir ocorrendo, por mais que pareça que a pandemia “acabou”, já que a compreensão de como nós lidamos com as emoções em contextos diversos e adversos certamente continuará sendo um conhecimento importante para nossa sobrevivência, vivência e resiliência durante as várias crises que a humanidade passou, passa e continuará passando.

Além disso, vemos que esses estudos vão ecoar vozes e experiências bastante distintas – em suas concepções de pesquisa, de língua, de material empírico, e até da própria pandemia – mesmo quando se trata de um grupo de pesquisa supostamente coeso. Reunir essas vozes em torno dos Estudos Linguísticos e das emoções é uma das contribuições deste trabalho. É a partir dessa compreensão que buscamos apresentar e discutir os resultados de nosso estudo na próxima seção.

Resultados e discussão

Como colocado na seção anterior, a análise do nosso material empírico foi realizada com foco nos discursos salientes relacionados à pandemia que emergiram das nossas entrevistas com os/as participantes. Focamos neste artigo apenas nas entrevistas por entendermos que foi nelas que houve um maior aprofundamento dos entendimentos sobre a pandemia, bem como uma maior negociação de sentidos entre os/as participantes de cada conversa.

O nosso olhar específico para as emoções, identidades e crenças dos/as participantes nos levou a leituras que traziam a pandemia de duas formas em especial:

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

ora como agente que nos causava a atuar de diferentes formas (Gee, 2011), ora como contexto dentro do qual nós exercíamos nossas próprias agências (Jordão, 2010). Foi a partir dessas duas perspectivas que acabamos por enxergar discursos relevantes que nos pareceram salientes dentro das falas dos/as docentes entrevistados/as, bem como discursos destoantes daquilo que nos pareceu saliente.

Portanto, nossa análise está dividida em duas subseções. Na primeira, apresentamos e discutimos os momentos em que a pandemia é colocada como agente causadora nos discursos dos/as participantes. Na segunda, olhamos para os momentos em que os/as docentes se colocam como agentes de diferentes práticas dentro do contexto pandêmico. Em cada uma dessas subseções, exploramos questões que nos pareceram relevantes, ou por serem salientes nas falas dos/as participantes ou por entrarem em tensionamento em suas falas. Essas duas subseções são apresentadas a seguir.

A pandemia como agente

Nas leituras que fizemos das entrevistas, o que nos pareceu comum foi o fato de a pandemia ser muitas vezes construída discursivamente pelos/as participantes como agente que os/as levava a atuar de diferentes modos. Os excertos a seguir trazem os principais exemplos de momentos em que isso ocorreu (importante notar que pseudônimos foram escolhidos para cada participante, para proteger seu anonimato).

"... a pandemia... intensificou isso mesmo." (Lana, ao se referir à necessidade de realizar trabalho de última hora)

"... o que a pandemia fez foi enfatizar ainda mais o aspecto burocrático da organização da universidade, da produção do conhecimento acadêmico... então talvez o que você sentia antes você sinta ainda mais agora" (Gilson)

"... a pandemia também mudou um pouco a forma como a gente faz pesquisa. Se você olha para parte das publicações que foram feitas, de artigos, e-books, livros, foram de ações de ensino e extensão durante a pandemia. Então as pessoas articularam as pesquisas delas a partir desses outros eixos que obrigatoriamente elas já tinham que cumprir." (Gilson)

"Então olha como esse contexto pandêmico de ensino remoto afetou os alunos, né? Então a gente tem outros alunos, alunos diferentes que a gente não imaginava ter, né? Não quero dizer que estão sendo alunos bons, ruins, melhores, piores, mas alunos que estão precisando de um outro tipo de orientação." (Gilson, ao se referir a estudantes que ele considera mais imaturos/as do que antes da pandemia)

"... com uma máquina [um computador em casa] nós conseguíamos nos virar muito bem, mas a pandemia nos obrigou a adquirir mais uma." (Janaína)

"Meu filho, no primeiro dia de aula, ele falou 'mãe, não, eu não quero mais ir pra escola, eu não sei se eu vou me dar bem com os meus colegas mais, eu não sei mais como é que eu sou pra ir pra escola'... todo mundo tá tendo que reaprender." (Ella)

“Então volte e meia acho que você se refere a 2019 como ano passado, não é? Então, há um apagamento de 2020 e 2021.” (Neide)

“Na pandemia, ficando em casa, minha casa já era o meu lugar de trabalho. Precisávamos ficar em casa.” (Celeste)

“... a pandemia, no meu caso, bem assessorado e tudo mais, foi muito boa... Teve um lado horroroso, mas teve um lado bom. O lado bom foi justamente essa coisa de que a pressão caiu muito, eu senti. Talvez a pressão não tenha caído tanto, como eu imagino, mas aquelas pressões que eu estava acostumada a sentir caíram. O que veio no lugar? Foi a capacidade de ter que aguentar a espera. A espera para entender o que a universidade vai fazer, se a gente vai entrar online, se a gente não vai entrar online, qual a gravidade da pandemia, como vão fazer com os alunos.” (Virginia)

É importante notar que, nos relatos acima, a pandemia – apesar de exercer agência sobre os indivíduos que a experimentam – não está necessariamente em um lugar de sujeito gramatical de todas as falas (mas está em pelo menos algumas delas). Cabe aqui retomar o entendimento de Jordão (2010) de que agência se trata de um conceito discursivo, através do qual há uma intervenção (ou intervenções) nos processos de construção de sentidos e representações do mundo.

As falas acima, portanto, trazem muito daquilo que a pandemia fez e levou os/as participantes a fazer. Ela *intensificou* demandas de trabalho (relato mais comum dentre os/as docentes), *escancarou* processos burocráticos, *afetou e transformou* entendimentos e práticas de pesquisa, *trouxo necessidades* até então menos evidentes sobre as formas em que precisamos trabalhar com discentes e nos *forçou* a ficar em casa. Ela também foi além, levando algumas pessoas a *sentir apreensão* com relação à volta ao ensino presencial, *apagando* nossas memórias temporais e até mesmo *levando-nos a necessidades materiais* que ainda não tínhamos (como um novo computador).

A princípio, pode parecer que esses relatos e a discussão que estamos fazendo até o momento é algo já esperado, pois todos/as nós passamos pela experiência da crise sanitária causada pelo coronavírus. No entanto, ao esmiuçarmos as maneiras como a pandemia exerceu agência sobre os/as participantes (ao menos em sua percepção), temos uma melhor dimensão de como ela nos fez agir, pensar, sentir e nos transformar nos meios acadêmicos de que somos parte. Tal dimensão, por sua vez, nos ajuda a melhor compreender as necessidades que temos daqui para a frente, ao lidarmos com as atuais consequências da crise sanitária.

Por exemplo, ao menos alguns dos relatos acima apontam para novas representações que foram construídas sobre o ambiente universitário. Ao explicitar abruptamente processos burocráticos e intensificar demandas, a pandemia acaba por moldar as formas como enxergamos a universidade e o trabalho que é feito nela. Ao mudar práticas e noções de pesquisa, ela nos faz refletir sobre o que e como devemos investigar (a simples

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

existência do presente dossiê ilustra isso), e exacerba ainda mais a necessidade por uma maior pluralidade onto-epistêmica (Kubota, 2020). Ao causar apreensão em docentes e discentes e transformar as formas em que estudantes têm aprendido e lidado com o conhecimento acadêmico, ela acaba por nos exigir novas formas de trabalhar em/com nossas disciplinas e alunos/as (Sanfelici, 2022).

Ou seja, os discursos sobre o que seja universidade, ensino de qualidade, pesquisa socialmente relevante, rotina de trabalho no ambiente acadêmico, dentre outros, parecem estar passando por processos de transformação que foram e seguem sendo perpassados pelas experiências de docentes e discentes na pandemia. Tais discursos acabam por agir sobre as formas em que entendemos nossas identidades enquanto membros da comunidade acadêmica. Desta forma, ao analisar tais discursos, nós dos Estudos Linguísticos temos possibilidades de contribuir não apenas para nosso próprio campo de conhecimento (com reflexões sobre ensino-aprendizagem, currículo, políticas linguísticas, etc., a partir do novo mundo em que vivemos), mas também para o fazer acadêmico em outras áreas (de modo inter ou indisciplinar; ver Moita Lopes, 2006).

Antes de fecharmos essa seção, é importante trazer à tona um dado importante apresentado acima, o qual destoa daquilo que vimos como mais saliente nos relatos de nossos/as participantes. Trata-se da afirmação de Virgínia sobre a crise sanitária ter causado uma diminuição na pressão que ela sentia na instituição onde trabalha. Em seu relato, Virgínia explica que tal sensação está relacionada ao fato de ela poder ter ficado em casa, sem grande exposição, ter tido reuniões em seu ambiente familiar (com seu computador) e poder ter trabalhado assincronamente, respeitando seus próprios horários (este último compartilhado com alguns/algumas de nós, autores/as deste estudo).

Interpretamos que a fala de Virgínia é importante por ao menos alguns motivos. Um deles diz respeito ao fato de que enquanto a pandemia acelerou a vida acadêmica e rotina de trabalho de muitos/as de nós, como atestado pela maioria dos/as participantes deste estudo, para outras pessoas foi uma possibilidade de reorganizar suas prioridades e ritmo de demandas. Outro fator relevante é que em muitos discursos sobre a crise sanitária com os quais temos nos deparado em contextos educacionais, temos visto uma predominância de questões não desejadas ou não prazerosas sendo relatadas. A entrevista com Virgínia, por outro lado, nos trouxe reflexões sobre potencialidades relativas ao que podemos aprender a partir da pandemia – sobre nós mesmos/as, nossas identidades como docentes e discentes, nossas emoções e como podemos respeitá-las, além de nossos ritmos de trabalho. Tais reflexões, além de mais escassas (para exceções, ver Sevilla-Pavón; Finardi, 2021), são de grande relevância para entendermos as diversas

histórias vividas na pandemia, e para explorarmos com maior profundidade, escopo e honestidade as suas implicações para o ensino-aprendizagem.

Os Estudos Linguísticos, especialmente pesquisas focadas em questões discursivas sobre a pandemia e em narrativas de docentes e discentes, têm muito a contribuir neste sentido. No caso desta pesquisa, especificamente, cremos que uma de suas principais contribuições está no fato de mostrar que a pandemia trouxe mudanças significativas para as formas com que docentes universitários enxergam seus contextos de trabalho e veem seus papéis como formadores/as de professores/as.

Ou seja, a identidade do/a docente formador/a – principalmente no que diz respeito à sua auto-percepção – tem sido transformada a partir da crise sanitária. Ademais, as tensões e incertezas emocionais vividas por docentes de línguas na educação básica e no ensino de línguas durante e após a pandemia também foram (e seguem sendo) parte das experiências de formadores/as de docentes no âmbito universitário.

Agência docente durante e depois da pandemia

Ao apresentarmos, na seção anterior, a noção da pandemia enquanto agente, não podemos perder de vista que tal perspectiva é uma construção feita nos discursos dos/as participantes; ou seja, são os/as próprios/as docentes que tratam a crise sanitária de tal maneira, ao menos em alguns momentos de suas entrevistas. O fato de a pandemia ser colocada como agente nesses momentos reflete, em nossa interpretação, um sentimento de que há efeitos que ela teve sobre nós que foram inevitáveis. É à pandemia que são atribuídas a necessidade de mudar nossa pesquisa, o aumento de nosso trabalho, o apagamento do tempo, as novas realidades de nossos/as discentes, e mesmo a diminuição do sentimento de pressão social em nível individual (no caso de Virgínia).

Em outras palavras, quando uma suposta agência é conferida à pandemia, ela acaba por enfraquecer a agência dos/as participantes da pesquisa. Ademais, ela causa, nas palavras dos/as próprios/as docentes, sentimentos de “estar perdida” (Liz), de ter tido “os prazeres do trabalho docente” tirados de forma abrupta (Gilson), de saudade dos/as discentes e de distanciamento (Laura), de exaustão e ansiedade (Maju), de cansaço e atraso (Milena), e de angústia (Mário); mas também, como colocado por Virgínia, de alento e diminuição da pressão social sentida antes do período pandêmico.

Há momentos dos relatos feitos nas entrevistas, no entanto, em que outros agentes (particularmente os/as próprios/as participantes) são construídos, evocados, colocados em evidência. Os excertos a seguir trazem alguns dos principais desses momentos:

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

"... a gente não completou o ciclo de trabalho porque a gente está correndo contra o tempo para compensar o tempo que a gente perdeu na pandemia." (Gilson)

"Eu acho que a gente pulou uma etapa, que era assim, a gente estava esperando o retorno presencial porque a gente estava muito cansado... A gente estava estafado no ensino remoto. Mas daí a gente voltou e a gente não parou para observar como as pessoas voltaram, porque a universidade, quando ela voltou..., ela voltou a girar como ela girava antes da pandemia. Só que as pessoas mudaram. A rotina das pessoas mudou, a vida das pessoas mudou... isso é muito visível, porque o corpo de todo mundo mudou. As pessoas emagreceram muito ou engordaram muito. Então isso é símbolo de como as pessoas mudaram, mas a universidade não mudou." (Gilson)

"... eu acho que nesse momento a gente não está, de forma sistemática, como uma política, uma diretriz da universidade, eu acho que a gente não está conversando sobre as necessidades dos alunos, e eu acho que a gente poderia estar um vendo pouco mais questões de aprendizado emocional, sabe?" (Gilson)

"... a gente tem que lutar para ter tempo para poder fazer pesquisa, né?" (Gilson)

"A gente participou de muito mais banca, porque você podia dar aula de manhã na sua, na sua turma de graduação, e à tarde, estar numa banca de uma pessoa de Goiás, Rio Grande do Sul, do nordeste, mas o que seria impossível, né? No período que a gente ainda tinha banca que eram ou totalmente presenciais, ou eram híbridas, uma pessoa só estava fora, mas alguém da banca tinha que estar lá, então isso acabava travando um pouco mais. A gente incorporou na pandemia é que a gente tinha essa condição de ocupar vários espaços e nenhum ao mesmo tempo." (Neide)

"esse tempo que a gente gastava no trânsito, a gente acabou gastando inserindo mais coisas na agenda." (Neide)

"Agora, que tá mais fácil, que a gente já adotou esse recurso de reunião [on-line], as reuniões não param." (Magnólia)

"Agora como é ligar o, o link, aí qualquer hora é hora, assim. Você sai de uma coisa, por exemplo, a gente sai daqui 9h30, 9h30 eu já estou, é, assistindo às regências." (Magnólia)

"... eu acho que a gente tava num piloto automático... sabe o que que eu aprendi? "Respira... para tudo. Se tiver que chorar, chora. Se tiver que ver uma série, vê. Se tiver que beber um vinho, bebe." (Ella)

"Então, assim, é, a gente continua tendo as demandas, a gente só tem que ser mais, mais... realista de dizer assim: 'Não dá'." (Ella)

"...vamos no assíncrono. E eu achei ótimo o assíncrono porque me dava tempo para aprender também." (Virgínia)

"Chegou no final do último semestre que foi on-line, eu já estava oferecendo algumas aulas síncronas. E eu acho que também aprendendo a respeitar os limites, que foi uma das grandes pressões desse período pandêmico. Se eu começasse a me cobrar: 'Ah, queria saber como fulano está trabalhando on-line, fazendo grupinho, e eu não consigo fazer grupinho, e agora?' Eu ia surtar." (Virgínia)

"Se exigir essas demandas o tempo inteiro não é o objetivo de estar nesse mundo, entende? Então eu entendo que essa vida material, eu preciso trabalhar, eu preciso pagar conta, ela faz parte da minha existência nesse mundo, mas não é só isso." (Maju, ao se referir ao aumento da demanda de trabalho)

"... depende totalmente de mim parar de trabalhar, não é? Senão a gente trabalha vinte e quatro horas, sete dias por semana." (Laura)

Nos relatos acima, assim como nos demais momentos em que falas similares ocorreram nas entrevistas, há três agentes principais: um *eu*, individual, muitas vezes expressando questões particulares de cada participante; um *nós* (“a gente”), coletivo, em referência a docentes ou à coletividade da universidade; e a própria *universidade*, às vezes de forma inclusiva (ou seja, agregando também os/as próprios/as participantes), e às vezes com referência apenas à administração institucional.

Ao tratar sobre o *nós* coletivo, os/as participantes atribuem ao corpo docente de suas intuições diversas atividades durante e depois da pandemia. Tais atividades incluem: buscar compensar o “tempo perdido”; conseguir estar “em mais de um lugar ao mesmo tempo” (devido ao trabalho *on-line*); aumentar a própria carga de trabalho, incluindo o número de reuniões; e exigir mais de si mesmo/a. Além disso, o *nós* enquanto agente também parece trazer uma reflexão sobre a necessidade coletiva de entender que docentes precisam compreender seus próprios limites (como ocorre, por exemplo, quando Ella afirma que precisamos saber quando “Não dá”).

O *eu* individual, por sua vez, parece trazer essa necessidade (de estabelecer limites) de forma mais enfática. Ele parece apontar para uma perspectiva de que cada docente pode agir para evitar sobrecarga, respeitar os próprios horários e emoções e compreender que sua existência não se limita ao mundo do trabalho. Em outras palavras, o *eu* enquanto agente, ao nosso ver, sugere uma necessidade de trabalharmos questões de saúde emocional em nossas práticas profissionais e ambientes de trabalho.

Finalmente, quando a agência da *universidade* enquanto instituição é trazida nos discursos dos participantes, isso parece ocorrer para expressar o que docentes acham que não foi realizado ou o que poderia ter sido feito para amenizar os impactos da pandemia. Isso inclui a falta de uma preparação para o retorno ao ensino presencial, uma volta automática para as atividades que ocorriam antes da crise sanitária, a necessidade de maior diálogo sobre as necessidades dos/as estudantes e a manutenção automática do espaço *on-line* como lugar de trabalho (para reuniões, por exemplo).

Portanto, enquanto a agência da pandemia causava sensações como exaustão, ansiedade, angústia e falta de prazer para a maioria dos/as participantes (com exceção de Virgínia), as construções discursivas que trazem a agência do *eu*, do *nós* e da *universidade* parecem apontar para emoções como culpa pela sobrecarga (Ella, Magnólia, Milena) e desaprovação de ações tomadas (Gilson e Neide); mas, ao mesmo tempo, também para uma possibilidade de empoderamento (Ella, Lana, Laura, Maju, Virgínia) diante daquilo que nos parece imposto pela crise sanitária.

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

Em nossa interpretação, a importância de tais discursos está na possibilidade de auto-reflexão sobre aquilo que podemos aprender (e aprendemos) a partir do período pandêmico. O fato de a pandemia ter causado cenários, emoções e efeitos que foram para nós inevitáveis não significa que temos que viver com tais efeitos da mesma forma sempre. Por exemplo, apesar de a pandemia ter exacerbado as nossas demandas de trabalho, ela também mostrou onde podemos exercer maior agência para lidar com práticas que não condizem com nossa saúde emocional.

A importância dos Estudos Linguísticos, neste caso, está justamente na possibilidade de trazer e analisar narrativas individuais e coletivas sobre a pandemia e o período pós-pandêmico – como fazemos aqui. Tais análises, ao nosso ver, nos ajudam a perceber possibilidades de transformarmos as nossas auto-percepções identitárias a partir daquilo que faz sentido para nós dentro do espaço acadêmico. Ou seja, os relatos que analisamos neste estudo nos remetem: à capacidade que temos de reconstruir as formas em que a universidade e seus/suas profissionais (nós, inclusive) são concebidos e imaginados enquanto indivíduos e comunidade (Norton, 2000); e à necessidade de inserirmos discussões sobre emoções docentes em nossas ressignificações sobre o espaço e fazer acadêmicos. Tais debates, ao nosso ver, vão para além do contexto da pandemia.

Conclusão

No celebrado livro *The Slow Professor*, as autoras Maggie Berg e Barbara Seeber – ambas dos Estudos Literários – demonstram-se bastante céticas com relação ao que elas entendem como a digitalização da educação superior (Berg; Seeber, 2016). Em suas discussões ao longo do livro, Berg e Seeber discutem com preocupação o fato de o ensino *on-line* poder distanciar docentes e discentes, diminuir a atenção para questões emocionais envolvidas no processo educativo e desenfatar a importância de desafios acadêmicos profundos, os quais são melhor entendidos e resolvidos de forma coletiva. É interessante refletir sobre as considerações colocadas por Berg e Seeber neste período pós-pandemia, especialmente quando levamos em conta o fato de seu livro ter sido publicado em 2016. Naquele momento, não havia a imposição de um ensino emergencial remoto devido a uma crise sanitária. As emoções vividas por docentes e discentes não pareciam estar tão à flor da pele quanto estavam no período pandêmico. O ensino podia ocorrer de forma *on-line* ou híbrida, em alguns contextos, mas as relações não precisavam se limitar ao espaço virtual. O vírus SARS-Cov-2 e sua rápida expansão mundial mudaram tudo isso.

Agora que estamos em um período que podemos e ousamos chamar de pós-pandêmico, refletimos sobre as formas através das quais os Estudos Linguísticos podem contribuir para a construção de um contexto educacional diferente do que tivemos durante a crise sanitária e mesmo antes dela. Como temos insistido ao longo deste texto, tal possibilidade está ligada, ao menos em parte, ao fato de nossa área se propor a *escutar* as diversas narrativas de pessoas que vivenciam diferentes experiências ao longo de suas vidas (Souza; Mello, 2022). Isso inclui ouvir as experiências de docentes e discentes sobre o que viveram, o que refletiram, como se sentiram ao longo e depois da pandemia. Afinal, se emoções e identidades são construídas discursivamente, é no discurso que vamos poder lidar com elas, ao menos do ponto de vista acadêmico.

Nesta pesquisa, enfatizamos justamente essas vozes, mais especificamente os relatos de treze docentes formadores/as de professores/as. Com esses relatos, vimos as formas em que as emoções docentes que emergiram a partir do cenário pandêmico acabaram por impactar as maneiras em que formadores/as de professores/as enxergaram suas atividades e seus contextos de trabalho. Ou seja, essas emoções trouxeram novas percepções sobre identidades e o espaço acadêmico como um todo. Além disso, vimos que tensões emocionais relatadas em estudos anteriores (por exemplo, Carneiro; Lima, 2022; Peron; Barcelos, 2023) acabam por refletir também em tensões identitárias, o que reforça ainda mais a necessidade de estudar estes dois construtos conjuntamente (e juntamente com crenças). Finalmente, vimos que o conceito de *agência* também é bastante relevante para pesquisas sobre emoções e identidades; e sugerimos que o mesmo seja levado em consideração em investigações futuras.

Cremos que tivemos diversos aprendizados com esta pesquisa, dentre os quais queremos destacar alguns. O primeiro deles diz respeito ao fato de que a pandemia nos impôs um cenário inimaginável, extremamente complexo, doloroso, que causou apreensão, medo, perdas, tristeza, dentre tantas outras emoções e situações. Há questões que são irreversíveis, mas precisamos ter consciência de que não é necessário manter o que vivemos na pandemia para além dela, a menos que queiramos fazer isso como lições aprendidas; do contrário, só teremos a dor das perdas sem o potencial de aprendizado e resiliência ensejados por esse período.

Podemos usar essas lições como oportunidades de reflexão para o que vem adiante. Se, por um lado, a pandemia intensificou nossas demandas de trabalho, nos fez achar que podemos estar em vários lugares ao mesmo tempo, nos dando a falsa sensação de que somos eternos *multitaskers*, ou mesmo nos mostrou de forma mais clara que talvez estivéssemos tendo práticas de trabalho que afetam nossa saúde emocional negativamente (mesmo antes da chegada do coronavírus), isso não precisa ser perpetuado depois dela.

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

Podemos nos colocar como agentes para aprender, como mostrado por alguns/algumas dos/as participantes desta pesquisa, que há outras formas de ensinar, de estudar, de construir identidades e relações de trabalho que nos pareçam saudáveis, de lidar com os/as discentes que chegam em nossas aulas de formas mais afetuosas e atentas a seu novo perfil. De fato, precisamos refletir sobre o que queremos manter do que nos chegou durante o período pandêmico e o que queremos mudar daquilo que nos foi imposto, assumindo o papel de agentes de nossas escolhas.

Nosso segundo aprendizado diz respeito ao que talvez não possamos mudar: o crescimento da educação *on-line* e híbrida. Apesar de esses modos de educação estarem ganhando cada vez mais momento e importância, podemos aprender, a partir de relatos como aqueles feitos pelos/as participantes desta pesquisa, que o ensino-aprendizagem virtual e híbrido não precisam excluir questões identitárias e emocionais das pessoas envolvidas – docentes e discentes (ver Waterman *et al.*, 2023, por exemplo). Pelo contrário, quanto mais entendermos que temos estudantes diferentes chegando em nossos espaços, que nós mesmos/as somos diferentes depois da pandemia, que temos agência para lidar com aquilo que nos parece ser imposto de formas diferentes, sempre refletindo sobre emoções envolvidas, melhor vamos desenvolver nossos papéis enquanto educadores/as, presencial ou virtualmente. Em outras palavras, temos potencialidades de resignificar o que entendemos por educação *on-line* e híbrida (Guimarães *et al.*, 2022), trazendo aspectos identitários e emocionais para esses modos de ensino-aprendizagem e buscando entender de que formas nossas/as discentes estão chegando a nossas salas de aula (físicas e virtuais). Os Estudos Linguísticos podem ter um papel primordial nesse sentido – particularmente quando pensamos na linguagem como uma das formas de mediação do conhecimento e acolhimento/construção das identidades, como demonstrado em estudos sobre linguagens e identidades, ensino de línguas/educação linguística, linguagens e emoções, políticas linguísticas e linguagens e tecnologias, para citar apenas algumas áreas.

Antes de fecharmos o presente artigo, não podemos deixar de discutir que o estudo que aqui apresentamos tinha como participantes docentes de línguas estrangeiras. Isso é importante por diversos motivos. Um deles diz respeito à centralidade que questões linguísticas têm recebido no âmbito universitário em anos recentes, principalmente devido a políticas de internacionalização e à disseminação da ciência produzida no Brasil internacionalmente. Imaginamos que esse papel de centralidade também pode ser exercido (tanto pelas línguas estrangeiras quanto por departamentos de língua vernácula e de educação) no estabelecimento de políticas educacionais (locais e possivelmente no âmbito nacional) que tratem dos novos desafios da universidade no período pós-pandêmico.

Além disso, a atenção que tem sido dada pelos Estudos Linguísticos para questões identitárias e emocionais em anos recentes pode nos trazer respostas importantes para o desenvolvimento de práticas educacionais e institucionais diversas no pós-pandemia. Será interessante, para isso, investigar como docentes têm lidado com essas questões no chão da sala de aula, como discentes têm respondido a tais questões, e como podemos pensar em teorizar as diversas práticas que temos tido (Kumaravadivelu, 2003) após a crise sanitária. Esses são desafios aos quais já temos começado a prestar atenção – inclusive no âmbito do projeto de pesquisa do qual esse estudo faz parte.

Como afirmado anteriormente nesta conclusão, acreditamos que a atenção a tensões não apenas emocionais, mas também identitárias, bem como a inserção do conceito de *agência* nos estudos sobre identidades e emoções (tal como feito no presente estudo) são passos importantes para o desenvolvimento de pesquisas linguísticas e práticas educacionais futuras. Esperamos que haja cada vez mais pesquisadores/as de nossa área dispostos/as a se engajar com essas questões.

Agradecimentos

Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo agradece à FAPES por bolsa de pós-doutorado. Kyria Finardi agradece ao CNPQ e à FAPES por apoio a pesquisa na forma de Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

Referências

ALMEIDA, A. C. P.; SCHEIFER, C. L. Caindo na rede, caindo na real: em busca do inédito viável no mundo em (pós)pandemia. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 4, p. 1193-1218, 2021.

ARAGÃO, R. Pandemia, ambientes digitais e emoções na formação inicial de professores. **Linguagem & Ensino**, v. 25, n. especial, p. 156-178, 2022.

ARAGÃO, R. C. Emoção, linguagem, reflexão e ação. *In*: GOMES, G.; BARCELOS, A. M. **Emoções e ensino de línguas**. Curitiba: Editora CRV, 2023. p. 23-44.

BARCELOS, A. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

BARCELOS, A.; ARAGÃO, R.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 1-16, 2022.

BERG, M.; SEEBER, B. K. **The slow professor**: challenging the culture of speed in the academy. Toronto: University of Toronto Press, 2016.

BEZERRA, I.; SILVEIRA, F. Reflections on exploratory practice and the affective mind: The exploratory meeting as a niche to the construction of affective scaffolding in pandemic times. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 211-240, 2022.

BROWN, J. D. Open-response items in questionnaires. *In*: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. **Qualitative research in applied linguistics**: a practical introduction. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 200-219.

CARNEIRO, K.; LIMA, S. Emotions in a Brazilian teacher's experience report on remote English teaching during the COVID-19 pandemic. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 68-93, 2022.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; MARTINEZ, J. The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge. **Applied Linguistics**, v. 42, n. 2, p. 355-359, 2021.

FERNANDES, A.; HAUS, C.; RAIMUNDO, C.; CRUZ, F.; BARELA, J.; MULIK, K.; VON MÜHLEN, L.; LENHARO, R.; PONTES, V. **Multiletramentos na sala de aula**: práxis na (e para além da) pandemia. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

FONSECA, M.; CARDOSO, J. Ensino remoto emergencial na perspectiva de licenciandos: a emergência de crenças, identidades e emoções em um fórum de docentes em formação. **Pensares em Revista**, n. 23, p. 26-46, 2021.

FREIRE, P. A. S.; CORTES, G. R. *Fake news* no contexto de pandemia: entre tramas discursivas, confronto e resistência. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 28, n. 2, p. 65-83, 2023.

GEE, J. **An introduction to discourse analysis**. Londres: Routledge, 2011.

GUIMARÃES, F.; HILDEBLANDO JÚNIOR, C.; FINARDI, K. Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais: experiências de uma universidade no sudeste do Brasil. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 25, n. especial, p. 179-204, 2022.

HOCHSCHILD, A. R. Emotion work, feeling rules, and social structure. **The American Journal of Sociology**, v. 85, n. 3, p. 551-575, 1979.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**, v. 26, n. 2, p. 427-442, 2010.

KUBOTA, R. Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: race and gender in applied linguistics. **Applied Linguistics**, v. 41, n. 5, p. 712-732, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

LATOUR, B. **Reassembling the social**: an introduction to actor-network theory. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LUCENA, M. I. P.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Translinguagem e pandemia: discutindo processos de construção de sentido. **Raído-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, v. 15, n. 37, p. 351-365, 2021.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NORTON, B. **Identity and language learning**: gender, ethnicity and educational change. Essex: Pearson, 2000.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. *In*: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 3-28.

PERON, V.; BARCELOS, A. M. A relação entre as emoções e ações de uma professor de inglês em tempos críticos. *In*: GOMES, G.; BARCELOS, A. M. **Emoções e ensino de línguas**. Curitiba: Editora CRV, 2023. p. 111-129.

- | Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAMOS, F. Emotions, perezhivanie, and transformation in an English teacher education course: A historical-cultural study. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 241-269, 2022.

SANFELICI, A. **Iniciação à docência na pandemia**: sobre vivências no PIBID em Letras Inglês na UTFPR. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SEVILLA-PAVÓN, A.; FINARDI, K. Pandemic Language Teaching: insights from Brazilian and International Teachers on the Pivot to Emergency Remote Instruction. **Journal of Language and Education**, v. 7, n. 4, p. 127-138, 2021.

SOUZA, E. S. F.; MELLO, R. S. Refletindo sobre as múltiplas identidades dos professores em tempos de pandemia: professores como intelectuais. **Claraboia**, n. 17, p. 206-221, 2022.

WATERMAN, J.; DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H.; FINARDI, K. Emotions of L2 learners in different contexts and modes. **Studies in English Language Teaching**, v. 11, n. 2, p. 91-113, 2023.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: FIGUEIREDO, Eduardo Henrique Diniz de; KLUGE, Denise; STÜRMER, Helena; FINARDI, Kyria. Discursos de formadores de professores de línguas estrangeiras sobre a pandemia: questões identitárias e emocionais. **Revista do GEL**, v. 20, n. 3, p. 120-143, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 27/10/2023.
