

Afetos e emoções em ações formativas com estudantes de Letras: um diálogo com o ensino remoto

Affects and emotions in teacher education practices with Letras students: a dialogue with remote teaching

Angélica Araújo de Melo Maia



angelica.maia@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.

Rosycléa Dantas



rosyclea.dantas@ufpb.academico.br

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.

Resumo

A pandemia do Covid-19 em 2020 trouxe várias mudanças para a formação de professores de línguas, seja esse espaço virtual ou presencial. Dentre as principais mudanças, observamos um maior reconhecimento das emoções como elementos relevantes dos processos de ensino-aprendizagem para a docência. A partir desse contexto e situadas no campo da Linguística Aplicada - LA - que afirma a necessidade de realizarmos pesquisas responsivas aos problemas sociais (Moita Lopes, 2015), uma LA que se apresenta como campo fértil para os estudos sobre afetividade (Aragão, 2023; Barcelos, 2015; 2022; Maia, Dantas, 2023), objetivamos investigar como graduandos de Letras compreendem os afetos e emoções que orientaram suas ações durante o ensino remoto pandêmico, a partir da implementação de atividades socioemocionais por parte das professoras formadoras. Para tanto, procuramos suporte teórico nos estudos sobre afetos e emoções na perspectiva spinozana e vygotskiana (Spinoza, 2014 [1677]; Vygotsky, 2004 [1934]) em diálogo com pesquisas sobre emoções no campo da biologia do conhecer (Maturana, 2002), da educação emocional (Casassus, 2009) e do letramento emocional (Barcelos, 2015). Os dados foram gerados por meio de um formulário de feedback das disciplinas cursadas pelos graduandos. A análise dos dados demonstrou que os colaboradores vivenciaram afetos/emoções que aumentaram sua potência de agir, tais como: esperança, relaxamento, tranquilidade, redução da ansiedade, alívio e gratidão. Esses afetos/emoções guiaram ações como maior frequência, participação e engajamento nas aulas, mais concentração na explicação dos conteúdos e reconexão com colegas e professores.

Palavras-chave: Afetos; Emoções; Pandemia; Formação docente.



10.23925/2318-7115.2025v46i1e68035



FLUXO DA SUBMISSÃO:

Submissão do trabalho: 23/08/2024

Aprovação do trabalho: 14/05/2025

Publicação do trabalho: 11/06/2025

AVALIADO POR:

Adolfo Tanzi Neto (UFRJ)

Ulysses Diegues (UFRJ)

EDITADO POR:

Luciana Kool Modesto-Sarra (PUC-SP)

COMO CITAR:

MAIA, A. A. de M.; DANTAS, R. Afetos e emoções em ações formativas com estudantes de Letras: um diálogo com o ensino remoto. *The Especialist*, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 612–639, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e68035.



Abstract

The COVID-19 pandemic brought significant changes to language teacher education, both in virtual and in-person settings. One of the main changes was the increased recognition of emotions as vital elements in the teaching-learning process. Within this context, situated in the field of Applied Linguistics (AL) that emphasizes the need for research addressing social issues (Moita Lopes, 2015), AL has emerged as a fertile ground for studies on affectivity (Aragão, 2023; Barcelos, 2015; 2022; Maia, Dantas, 2023). Therefore, this study aims to investigate how undergraduate Language students understand the affects and emotions that influenced their actions during pandemic remote teaching, facilitated by the implementation of socio-emotional activities by their teacher educators. To achieve this, we draw on theoretical frameworks from Spinozan and Vygotskian perspectives on affects and emotions (Spinoza, 2014 [1677]; Vygotsky, 2004 [1934]), in conjunction with research on emotions from the fields of the biology of knowing (Maturana, 2002), emotional education (Casassus, 2009), and emotional literacy (Barcelos, 2015). Data were generated through a feedback form regarding the courses taken by the undergraduates. Analysis of the data showed that participants experienced affects/emotions that enhanced their power to act, such as hope, relaxation, tranquility, reduced anxiety, relief, and gratitude. These emotions led to increased attendance, participation, and engagement in classes, improved concentration on content explanations, and strengthened connections with peers and teachers.

Keywords: Legend; English Teaching; Textual Genre; Didactic Sequence; Interculturality.

1. Introdução

No contexto do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, as instituições educacionais e seus membros enfrentaram diversos desafios, tais como o distanciamento social, a prática formativa conduzida em salas virtuais, o pouco acesso à internet e a equipamentos tecnológicos, e a transformação do espaço doméstico em espaço de educação escolar. Tudo isso foi permeado pela luta pela sobrevivência diante da Covid-19, que ceifou milhares de vidas ao redor do mundo, e muitas vezes pelo luto por aqueles que perdemos durante um período sombrio da nossa história.

As experiências do ensino remoto na pandemia afetaram o poder de agir (Spinoza, 2014 [1677]) de docentes e discentes, cujas ações foram guiadas por emoções como tristeza, empatia, medo, solidão, saudade, impotência, angústia, ansiedade, gratidão e amor (Maia, Dantas, 2023; Moreira, Rolim, Silva, 2023; Peron, Barcelos, 2023; Silva, 2022). Essas emoções, que tornaram possível nossas ações na docência remota, deixaram marcas em nossas identidades e na forma como vivemos, sentimos e gerenciamos os processos de ensino e aprendizagem.

Com esse entendimento, e situadas no campo da Linguística Aplicada - LA - que enfatiza a necessidade de efetuarmos pesquisas responsivas aos problemas sociais (Moita Lopes, 2015),

ressaltamos a importância de buscarmos compreender os afetos e emoções vivenciados por estudantes e professores durante a pandemia de Covid-19.

Ao considerar as pesquisas sobre afetos e emoções no campo da LA, Barcelos (2022) realça que ainda existe relutância e inquietação sobre essa temática na academia. Contudo, Peron e Barcelos (2023, p.111) afirmam que “estudos sobre emoções vêm ganhando espaço em diferentes áreas do conhecimento, principalmente na Linguística Aplicada” com maior recorrência no âmbito do ensino de línguas, do trabalho docente e da formação inicial e continuada de professores (Aragão, 2023; Barcelos, 2015; 2022; Maia, Dantas, 2023; Moreira, Rolim, Silva, 2023; Ramos, Ferreira, Leal, 2023; Silva, 2022). Com essas reflexões, compreendemos que a LA é um campo fértil para os estudos sobre afetividade, uma vez que a linguagem é atravessada e constituída por afetos e, por conseguinte, investigar os aspectos afetivos/emocionais “é fundamental para que possamos entender de maneira holística” (Ramos, Ferreira, Leal, 2023, p.163) as práticas languageiras.

Para tanto, o presente artigo analisa a repercussão de 11 (onze) atividades socioemocionais implementadas em duas instituições de ensino superior do nordeste do Brasil em 2020 e 2021 com alunos de Cursos de Letras. Nosso objetivo é investigar como os graduandos de Letras compreendem os afetos e emoções que orientaram suas ações durante o ensino remoto pandêmico, a partir da implementação dessas atividades por parte das professoras formadoras. Com esse objetivo, buscamos responder duas perguntas: a) Quais foram os afetos e emoções vivenciados pelos graduandos a partir das atividades socioemocionais? b) Como os afetos e emoções experienciados afetaram as ações dos graduandos?

O suporte teórico para essa investigação se encontra nos estudos sobre afetos e emoções na perspectiva spinozana e vygotskiana (Spinoza, 2014 [1677]; Vygotsky, 2004 [1934]) em diálogo com pesquisas sobre emoções no campo da biologia do conhecer (Maturana, 2002), da educação emocional (Casassus, 2009) e do letramento emocional (Barcelos, 2015), e com investigações recentes sobre afetos e emoções durante o ensino remoto no escopo da LA (Maia, Dantas, 2023; Moreira, Rolim, Silva, 2023; Peron, Barcelos, 2023; Silva, 2022).

Feitas essas considerações iniciais, organizamos o presente trabalho da seguinte maneira: na próxima seção, discutiremos princípios teóricos sobre afetos e emoções em diálogo com o contexto de ensino remoto. Em seguida, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa. Por fim, os dados serão analisados à luz dos princípios apresentados.

2. Referencial teórico

2.1 Ações tecidas por afetos e emoções: diálogo com o ensino remoto

A partir das discussões de Spinoza (1677 [2014]) compreendemos que existe uma relação intrínseca entre os afetos e o agir humano, uma vez que o afeto diz respeito às “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (Spinoza, 2014 [1677], p.98). Para o autor a potência de agir é a capacidade ou força que um corpo tem de afetar e ser afetado, buscando manter sua essência, que está ligada ao desejo ou conatus, no qual se encontram “todos os esforços, todos os impulsos, apetites e violações do homem, que variam de acordo com seu variável estado” (Spinoza, 2014 [1677], p.239), determinando a existência do ser.

Nos estudos vygotskianos, as dimensões afetivas e cognitivas são interligadas; isto implica que uma não existe sem a outra. Nesse sentido, Vygotsky (2004 [1934], p.21), inspirado na filosofia spinozana, defende que as “emoções acompanham a preparação do organismo para a ação”¹ e isso não significa apenas que “nossas emoções expressam estados do corpo, mas que esses estados são a expressão da ordem de nossas percepções”² (Vygotsky, 2004 [1934], p.212), em outras palavras, existe uma inter-relação em que as emoções expressam fisicamente nossos estados corporais, os quais, por sua vez, são definidos pela maneira como interpretamos os afetos vivenciados.

Na perspectiva da biologia do conhecer, Maturana (2002, p.22) também ressalta que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato”, isto é, a vida das nossas ações é estabelecida pelas emoções. Na filosofia bakhtiniana essa relação também se faz presente quando ele afirma que tudo o que experimentamos “recebe uma entonação, possui um tom emotivo-volitivo, entra em relação afetiva comigo na unidade do evento que nos abarca” (Bakhtin, 2010, p.86). Ainda nessa relação afeto e agir humano, Vygotsky (2004 [1926] *apud* Lima, 2021, p.51) pontua

¹ “emociones acompañan la preparación del organismo para la acción”

² “nuestras emociones expresen estados del cuerpo, sino que dichos estados son la expresión del orden de nuestras percepciones”

que a atividade humana “é um processo de interação entre o organismo e o meio”, a ideia de Vygotsky é que a atividade humana é o resultado de três momentos básicos que definem essa interação: 1) momento sensorial (percepção ou captação dos afetos pelo organismo); 2) momento central (elaboração dos afetos pelo organismo); e 3) momento motor (atividade responsiva na forma de movimentação do organismo).

Nesse processo, ressaltamos que os indivíduos percebem, elaboram e são responsivos aos afetos de maneiras distintas, dada a singularidade de cada pessoa e das relações com o meio. Destarte, Spinoza (2014 [1677], p.131) afirma que “o corpo humano é afetado pelos corpos exteriores de muitas maneiras. Dois homens podem, portanto, ser afetados, no mesmo momento, de maneiras diferentes”. Assim, compreendemos que na sala de aula discentes e docentes são afetados de formas diversas mesmo diante de uma mesma ação e que suas atividades responsivas também diferem. Seguindo o entendimento spinozano, uma mesma ação do docente pode estimular ou refrear a potência de agir de seus estudantes e vice-versa.

Ao defender a não separação entre corpo e mente, Spinoza (2014 [1677], p.108) aponta, outrossim, que “durante o tempo em que a mente imaginar aquelas coisas que aumentam ou estimulam a potência de agir de nosso corpo, o corpo estará afetado de maneiras que aumentam ou estimulam sua potência de agir”, ou seja, não é apenas algo concreto que afeta o corpo, mas também a ideia de algo ou aquilo que imaginamos.

Ademais, recuperamos o pensamento de Maturana (2002, p.15) ao indicar que “quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação”. Assim, ao nos depararmos com estudantes que apresentam emoções que diminuem sua força de agir, a construção de espaços de aprendizagem que estimulem emoções de aumento de potência possibilita não apenas a mudança da emoção, mas também do domínio da ação dos estudantes. O estudo de Maia e Dantas (2023) sobre a formação inicial de docentes durante a pandemia de Covid-19 ilustra essa discussão ao revelar como atividades voltadas para o trabalho com as emoções dos estudantes possibilitaram destravamento das interações pedagógicas, motivação no desempenho das tarefas, fortalecimento da relação professor-aluno e melhoria da participação nas aulas.

Nessa seara, de acordo com Spinoza (2014 [1677], p.163) “um afeto não pode ser anulado ou refreado senão por um afeto contrário e mais forte” e os afetos mais fortes são aqueles que aumentam a potência do ser, sua vitalidade. Assim, os afetos de tristeza, recorrentemente enfrentados por nossos estudantes durante a pandemia de Covid-19 (Silva, 2022), só poderiam ser reconfigurados por afetos de alegria, isto é, afetos que criassem um ambiente seguro e acolhedor

para as dores (isolamento social e perdas de familiares para a Covid-19) enfrentadas pelos estudantes. O estudo de Peron e Barcelos (2023) exemplifica esse pensamento spinozano, ao demonstrar que a ansiedade e a frustração sentidas por uma professora durante o momento crítico da pandemia de Covid-19 deram lugar às emoções de amor, gratidão e carinho, a partir do momento em que ela foi ressignificando e modificando suas ações para conseguir uma comunicação efetiva com os estudantes.

Continuando essa discussão, Clot (2016), no campo da Clínica da Atividade, a partir das ideias de Spinoza e Vygotsky, define as emoções como instrumentos da atividade e os afetos como força/potência que se apresentam e vivem na emoção, ou seja, a emoção torna o afeto mais ou menos visível (Clot, 2016). Assim, o autor argumenta que é necessário não “se deixar levar” pelas emoções, mas aprender a gerenciá-las para poder delas extrair os recursos para o agir. No processo de gerenciamento, recuperamos a filosofia de Spinoza (2014 [1677]), ao destacar que compreender os afetos nos permite melhor gerenciá-los. Para o autor, “cada um tem o poder, senão absoluto, ao menos parcial, de compreender a si mesmo e de compreender os seus afetos, clara e distintamente e, conseqüentemente, de fazer com que padeça menos por sua causa” (Spinoza, 2014 [1677], p. 217).

As reflexões do filósofo Casassus (2009) sobre consciência emocional e compreensão emocional se alinham a essa discussão. Para Casassus (2009, p.133), “a consciência emocional permite que eu me conheça, me compreenda e aja conscientemente” e “a compreensão emocional me permite conhecer, compreender, me vincular e agir positivamente com os outros”. Nessa mesma lógica, Spinoza (2014 [1677], p. 226) assevera a necessidade de se buscar compreender os afetos, pois quanto mais conhecemos sobre os afetos e como os corpos são afetados, menos somos atingidos por afetos contrários a nossa natureza, afetos que diminuem nossa força de ser, de agir. No contexto da Covid-19, Moreira, Rolim e Silva (2023) destacam a importância da consciência emocional no trabalho remoto de um professor de língua inglesa, evidenciando como essa consciência fomentou empatia e acolhimento na prática docente.

No campo específico da educação, Casassus acrescenta que conforme um professor se torna mais consciente de seu próprio padrão emocional mais ele consegue desconstruir “velhos e deficientes padrões, como também reconhecer e validar os aspectos sustentadores e da compreensão emocional com que estabelece e vive seus vínculos” (Casassus, 2009, p.208). Assim, a autoconsciência do professor é essencial para capacitá-lo a desconstruir padrões emocionais

que ameaçam a saúde mental e incentivar a vivência de emoções mais construtivas no ambiente educacional (Maia, 2022).

No âmbito da Linguística Aplicada, os estudos de Barcelos (2015; 2022) sobre Letramento Emocional dialogam com as ideias aqui apresentadas. A autora define Letramento Emocional como “o conjunto de práticas emocionais que diz respeito a como os indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo emocionalmente em seu contexto social” (Barcelos, 2015, p.71) e elenca quatro conceitos importantes: contágio emocional, pertencimento emocional, andaime emocional e amor.

O contágio emocional é definido como a tendência de “sentir emoções que são semelhantes ou associadas com as dos outros” (Barcelos, 2015, p.71). De acordo com a autora, quando um dos personagens da sala de aula compartilha determinadas emoções, colegas e professores tendem a se contagiar com essas emoções, sejam elas de elevação ou de diminuição da sua potência de agir. Em uma perspectiva spinozana, lafelice (2015, p.55) pontua que “na medida em que um aluno imagina outro aluno como seu semelhante; como seu colega, ele será afetado por um afeto semelhante àquele que foi afetado seu colega”. O estudo de Silva (2022) ilustra esse conceito, ao trazer falas de discentes durante a pandemia de Covid-19, os quais relataram que quando um colega chegava na aula triste, por perdas decorrentes da pandemia, a tristeza contagiava todos os que ali estavam presentes, através de um movimento de empatia.

O pertencimento emocional se refere ao convite à participação, aos sentimentos de segurança, acolhimento, respeito, escuta acolhedora e apoio (Barcelos, 2015). De acordo com Casassus (2009), um ambiente emocional acolhedor possibilita espontaneidade, criatividade, autonomia, confiança e um relacionar-se sem julgamentos. Do contrário, quando não há pertencimento emocional, compreendemos que o ambiente apresenta “a impossibilidade de cada um se colocar diante do outro, a desconfiança de não ser aceito, recebido, legitimado, querido; a rigidez; a imposição; o congelamento emocional; o não contato; a falta de reconhecimento, etc.” (Casassus, 2009, p.123). No ensino remoto, os colaboradores da pesquisa de Silva (2022) relatam que o fato de não estarem fisicamente trocando interações com professores e colegas fazia com que eles se sentissem menos acolhidos e menos confortáveis em participar das aulas, indicando que o ensino remoto diminuiu o pertencimento emocional que é fundamental para a construção de um espaço de ensino-aprendizagem mais efetivo.

O andaime emocional é concernente ao modo como ajudamos uns aos outros a diminuir a intensidade de emoções desconstrutivas, a intensificar uma emoção que aumente a potência de agir e a gerenciar uma resposta emocional para que não comprometa a conexão entre os envolvidos e o pertencimento emocional (Barcelos, 2015). Na filosofia spinozana todos estão interligados em uma unidade coletiva (Spinoza, 2014 [1677]); desse modo, buscar sermos andaime emocional para o outro que compõe a unidade coletiva traz benefícios não apenas para esse outro, mas também para nós mesmos. Ao cuidarmos das emoções daqueles que fazem parte do nosso mundo, estamos zelando por nossas próprias emoções, “pois o coletivo é parte de mim, na medida em que também sou parte dele” (Dantas, 2019, p.71).

Quanto ao Amor, Barcelos (2015) cita Freire (1996) para discutir esse conceito, ao defender que a prática docente precisa ser atravessada por afeto, por alegria. Para Maturana e Varela (1995, p.264) necessitamos “nos darmos conta de que só temos o mundo que criamos com o outro, e que só o amor nos permite criar esse mundo em comum”. Nessa perspectiva, o amor, isto é, “a aceitação do outro ao nosso lado na convivência [...] é o fundamento biológico do fenômeno social” (Maturana; Varela, 1995, p.263) e, por conseguinte, dos espaços de ensino-aprendizagem, pois compreendemos que sem a aceitação do outro como legítimo outro ao nosso lado na convivência, não há educação (Freire, 1996). Barcelos (2022), ao discutir sobre o amor no âmbito da Linguística Aplicada, afirma que na sala de aula:

Escolher o amor significa escolher, dedicar tempo a ele e à sua prática com atividades éticas, equitativas e inclusivas em sala de aula que envolvam compreensão, escuta, doação e tempo para os alunos. Isso inclui usar histórias/narrativas (e outros métodos) para conhecer os alunos, bem como atividades que fomentem a criticidade e o diálogo. Escolher o amor revolucionário significa promover colaboração, empatia e democracia” (Barcelos, 2022, p.33).

Seguindo a perspectiva de Barcelos (2022), o estudo de Moreira, Rolim e Silva (2023) demonstra que a empatia exerceu papel crucial na inclusão de estudantes com deficiência durante o ensino remoto. Igualmente no contexto da docência pandêmica, a pesquisa de Silva (2022) revela que a empatia proporcionou aos discentes a sensação de serem percebidos e cuidados por colegas e professores. Isso os motivou a continuar seus estudos em meio ao cenário desafiador da Covid-19. A empatia ainda é destacada no estudo de Maia (2022) como um dos elementos decorrentes da utilização de atividades voltadas para a educação socioemocional em tempos de pandemia em salas de aula do ensino superior.

Ademais, compreender a força do amor no trabalho com a afetividade em sala de aula reforça o pensamento de Freire (1996) e de Barcelos (2015; 2022) de que discutir o amor na educação não implica falta de rigor científico. Isso implica ressaltar que não podemos fazer pesquisa ou desenvolver nosso fazer acadêmico sem aceitarmos o outro ao nosso lado na convivência e sem cuidarmos da nossa potência de agir, pois todas as nossas ações são tecidas e guiadas por afetos e emoções.

No âmbito dessa reflexão, reforçamos aquilo já sinalizado por outros estudos (Aragão, 2023; Barcelos, 2015; Dantas, 2019; Moreira, Rolim e Silva, 2023; Silva, 2022, Maia, 2022): a importância dos cursos de formação inicial discutirem sobre afetos e emoções, sobre como percebemos, elaboramos e respondemos aos afetos vivenciados, pois o letramento emocional é tão necessário quanto o acadêmico. Aragão (2023) e Barcelos (2022) apontam que a pandemia colocou em xeque nossas emoções, fragilizadas por um período de incertezas, medos e desafios diante de novas formas de ensino-aprendizagem. Assim, considerando os contextos pós-pandêmicos de ensino, os autores defendem uma formação inicial e continuada sensível aos aspectos emocionais.

Além das discussões teóricas, compreendemos que é essencial que os licenciandos tenham uma formação inicial isomórfica (Rodrigues e Lima-Rodrigues, 2011), permitindo-lhes vivenciar o trabalho com afetividade a partir da prática de seus formadores. Essa abordagem possibilita a construção de um trabalho docente mais consciente da afetividade em sala de aula, ao não apenas discutir o tema, mas também experienciar sua aplicação, isto é, sentir na pele a força dos afetos e emoções.

Foi com esse entendimento que desenvolvemos as atividades realizadas com os colaboradores desta pesquisa, as quais apresentamos mais detalhadamente na seção a seguir.

3. Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e, portanto, “é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados” (Creswell, 2007, p.186), a partir do objeto de investigação, dos objetivos da pesquisa e do contexto em que está situado (Bortoni-Ricardo, 2008). Em nosso caso, a pesquisa foi realizada no contexto de ensino remoto durante a

pandemia de Covid-19, no âmbito específico dos cursos de licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e da Universidade Federal de Alagoas - UFAL.

Nesse cenário, três professoras formadoras desenvolveram atividades de caráter socioemocional em três turmas da graduação em Letras, a saber: Estágio Supervisionado II, no segundo semestre de 2020, com alunos do curso de Letras Inglês da UFPB; Pesquisa Aplicada ao Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras, ofertada para estudantes dos cursos de Letras Espanhol, Francês e Inglês da UFPB, durante o primeiro semestre de 2021; e Educação Inclusiva, Formação Docente e Ensino de Línguas, no contexto da UFAL, abrangendo as licenciaturas de Letras Espanhol, Francês, Inglês e Português.

O total de graduandos participantes das turmas e que avaliaram as atividades no final da disciplina foi de 38 licenciandos, 30 da UFPB e 08 da UFAL. As atividades desenvolvidas ao longo das disciplinas foram avaliadas pelos estudantes, no final do semestre letivo, por meio de um formulário de avaliação e feedback das disciplinas na plataforma *Google Forms*. Dentre as perguntas, duas delas eram relativas às atividades socioemocionais: a. Escolha duas das atividades acima que mais lhe tocaram emocionalmente e provocaram a sua reflexão e explique os motivos; e b. Como você avalia o impacto dessas atividades na criação de um ambiente virtual de aprendizagem mais acolhedor e atento à saúde mental dos alunos? Que efeito essas atividades tiveram no seu desempenho nas aulas, considerando a pandemia? As respostas provenientes dessas perguntas foram, posteriormente, selecionadas e utilizadas como dados da presente investigação.

Ao considerarmos pesquisas envolvendo seres humanos e as orientações da Resolução do Conselho Nacional de Saúde n. 510/16 (Brasil, 2016), todos os participantes assinaram termo de concordância para divulgação das informações prestadas, e suas identidades foram preservadas por meio de pseudônimos, conforme o número que seu texto de resposta ao formulário recebeu na sistematização dos dados, a saber: P1, P2, P3 e assim por diante até P38.

Ainda sobre o desenvolvimento das atividades socioemocionais, ressaltamos que elas eram efetivadas no início dos encontros síncronos, em salas virtuais, como introdução às aulas. Para melhor visualização, sistematizamos as 11 atividades utilizadas no quadro a seguir:

Quadro 01: Atividades envolvendo aspectos socioemocionais

Atividades socioemocionais	
1. Dinâmica de partilha do vídeo sobre o trailer do filme “Professor polvo”. De que forma você relaciona o conteúdo do trailer às emoções que vivenciou durante a pandemia? www.youtube.com/watch?v=4va7CuH6K2w&t=2s	
2. Partilha sobre as emoções suscitadas pelo poema “Curar” de Kathleen O’Meara. www.youtube.com/watch?v=_V3THpbMy_U	
3. Reflexão sobre a letra e o videoclipe da música “Pra secar o choro”, de Bárbara Donini e Renato Enoch. https://www.youtube.com/watch?v=5qpoPCyHwI4&t=13s	
4. Apreciação e partilha do conteúdo artístico e emocional das obras de arte relacionadas à Covid-19 (Covid-Art). https://www.washingtonpost.com/arts-entertainment/2020/07/06/art-pandemic-readers/	
5. Escolha de uma notícia de natureza positiva em relação ao período de pandemia para comentar. https://razoesparaacreditar.com/coronavirus/	
6. Observar as máscaras na busca do Google Imagens com o termo Covid masks, refletir sobre a questão: O que significa para você a máscara contra a Covid hoje? e partilhar com os colegas.	
7. Reflexão sobre citação do livro The sociocultural Impact of Covid-19 (2020), de autoria do professor Fethi Mansouri (Cátedra UNESCO de Diversidade Cultural e Justiça Social). http://en.unesco.kz/the-socio-cultural-impact-of-covid-19-exploring-the-role-of-intercultural-dialogue-in	
8. Partilha com os colegas sobre as ideias e emoções vivenciadas ao se assistir ao videoclipe da música A Cura tá no Coração, de Gabriel , o Pensador. https://youtu.be/cGICalnE8EQ	
9. Discussão sobre as interpretações e conexões feitas após as leituras de tirinhas (em Francês, Inglês, Espanhol e Português) sobre aspectos do isolamento social provocado pela pandemia do Covid 19.	
10. Partilha sobre as emoções da semana/do dia de cada aluno/a.	
11. Reflexões sobre o Poema Coronavírus, de Elisa Nascimento (estudante do 9º ano do ensino fundamental).	

Fonte: elaboração das autoras

Apresentadas as atividades, pontuamos que elas não foram necessariamente aplicadas de maneira uniforme em todas as três disciplinas já mencionadas. Cada professora escolheu e utilizou as atividades na ordem que considerou mais adequada para o seu contexto educacional e de acordo com o perfil do grupo de estudantes.

Acerca dos procedimentos de análise dos dados, realizamos a leitura das respostas dos licenciandos e sistematizamos os temas mais recorrentes considerando os objetivos da pesquisa. Em um primeiro momento, focamos a nossa investigação na identificação dos afetos e emoções vivenciados pelos licenciandos. Em seguida, examinamos os excertos que remetem a transformações no agir desses estudantes decorrentes dos afetos e emoções relatados. No total

selecionamos 26 fragmentos que ilustram os afetos/ emoções e temas identificados, interpretados à luz do arcabouço teórico já discutido sobre afetos e emoções.

4. Análise de dados

4.1 Os afetos e as emoções dos licenciandos

Seguindo as questões que norteiam a pesquisa, e após cuidadosa leitura das respostas fornecidas pelos licenciandos nos formulários de avaliação das atividades, apresentamos uma relação dos termos que nos remetem a afetos e emoções ao longo dos textos de cada aluno. Para facilitar a apresentação e após codificação e categorização dos dados, selecionamos fragmentos da maioria dos participantes da pesquisa organizados pelo grupo de afeto (s) e/ou emoções a que se referem. Em sequência discutiremos os achados à luz dos pressupostos teóricos apresentados anteriormente. Para cada fragmento, o participante é identificado conforme o número que seu texto recebeu na sistematização dos dados. Pelo limite de espaço, não foi possível apresentar fragmentos de todos os 38 licenciandos.

4.1.1 Acolhimento, confiança, segurança emocional, apoio, conforto, positividade, esperança, relaxamento, redução da ansiedade, calma, fé e paz

Este primeiro grupo de emoções engloba afetos ou “afecções do corpo”, para usar as palavras de Spinoza (1677 [2014]), que parecem ter um efeito positivo no bem-estar emocional pessoal dos alunos, e que decorrem de uma receptividade do meio-ambiente e das pessoas ao redor. Na categorização de Barcelos (2015) a que nos reportamos na fundamentação teórica, estes afetos e emoções remeteriam ao “pertencimento emocional”. Vejamos alguns fragmentos que revelam esses afetos e emoções:

Fragmento 1: No contexto pandêmico, então, essa abordagem mais *humanizada* veio como um presente. :) Isso fez toda a diferença no meu desempenho, porque me senti mais *acolhida* e senti mais *confiança* para expressar minhas ideias nas aulas (P2, 2021, grifo nosso).

Fragmento 2: As atividades e as reflexões que vinham a partir delas traziam, de certa forma, um *conforto* e um *sentimento de que* mesmo estando longe dos colegas e professores, *nós não estamos sozinhos* (P14, 2021, grifo nosso).

Fragmento 3: Essas duas atividades chamaram minha atenção por trazerem uma mensagem *de paz* em meio a tanto caos, era um momento do dia em que parávamos para *refletir sobre coisas positivas e esquecer mais sobre as negativas*. (P15, 2021, grifo nosso).

Fragmento 4: Como mencionei no pequeno texto acima, sinto que essas atividades *nos ajudaram a relaxar dentro da sala virtual* e também ajudou esse espaço a se tornar *confortável e livre* para todos (P20, 2020, grifo nosso).

Fragmento 5: [...] toda a pressão psicológica em que diversos brasileiros se encontram, boas notícias ao período pandêmico que estamos enfrentando *nos passa esperança e fé* de que tudo isso vai passar logo, que tudo vai melhorar e que o mundo todo vai conseguir ter momentos de felicidade outra vez [...] As atividades tiveram efeito positivo em mim, pois conseguiram *me tranquilizar, passar uma ideia de que estamos conseguindo lidar com os dias turbulentos que estamos inseridos*, com isso as aulas foram mais acolhedoras pra mim, [...] (P24, 2020, grifo nosso).

Fragmento 6: [...] acredito que essas atividades foram essenciais *para retirar um pouco a pressão e os pensamentos negativos que nos rodeiam neste momento*. Iniciar uma aula assim já nos direciona a uma reflexão um pouco mais positiva e nos põe em um *estado mental mais leve* para começarmos uma aula (P29, 2020, grifo nosso).

Um primeiro elemento que nos chama atenção nos excertos acima é a predominância de afetos e emoções ligados ao aumento da potência de agir (Spinoza, 1677 [2014]), uma vez que parecem se interconectar para favorecer a saúde mental dos licenciandos. Essas emoções vão desde o *conforto* de um *estado mental mais leve*, à produção de *calma, tranquilidade* até a percepção do caráter humanizante e gerador de *confiança* das atividades, o que por sua vez contribui para *retirar a pressão e os pensamentos negativos* e reforçar sensações de *paz, esperança e fé* no futuro.

A partir da textualização dos graduandos observamos, também, que as atividades funcionaram como um andaime emocional (Barcelos, 2015), diminuindo a intensidade de emoções destrutivas e promovendo emoções de elevação da força de agir, conforme ilustrado pelo participante P15, no fragmento 3, ao afirmar que as atividades no início das aulas se configuraram como “um momento do dia em que parávamos para refletir sobre coisas positivas e esquecer mais sobre as negativas”. Segundo P29, fragmento 6, as atividades também “foram essenciais para retirar um pouco a pressão e os pensamentos negativos que nos rodeiam neste momento”, que

era um momento atravessado por afetos e emoções decorrentes do enfrentamento de uma pandemia, a qual diariamente atingia e matava nossos semelhantes em todo mundo.

Por outro lado, ainda com referência ao arcabouço teórico de Barcelos (2015), observa-se que todas essas emoções favoreceram o *pertencimento* à comunidade de aprendizagem da qual os alunos faziam parte, ou seja, a sala de aula virtual. As atividades, nesse sentido, funcionaram para transformar o ambiente virtual pandêmico muitas vezes rígido, frio e solitário, isto é, que contribuía para a diminuição do pertencimento emocional, conforme discutido no estudo de Silva (2022), em um meio mais acolhedor e convidativo às interações e à partilha, um ambiente em que, segundo P14 no fragmento 2, “mesmo estando longe dos colegas e professores, nós não estamos sozinhos”. Por conseguinte, ao se sentirem, tranquilos, acolhidos e seguros, os alunos conseguiram atingir um “estado mental mais leve” e ampliar a participação nas aulas e o engajamento com os colegas.

Outro aspecto que nos chama a atenção nos fragmentos supracitados, é que por meio de marcações em terceira pessoa do plural, tais como “nos ajudaram”, “parávamos para refletir” e “estamos conseguindo lidar”, os estudantes reconhecem não apenas o impacto das atividades para cada um individualmente, mas também para o seu coletivo de formação inicial.

Ademais, ao compreendermos que as pessoas são afetadas de maneiras diversas diante de uma mesma ação (Spinoza, 1677 [2014]), observamos que as afecções do corpo resultantes das atividades evidenciam emoções diferentes nos participantes, mas todas indicam que os graduandos se beneficiaram da experiência emocional (Casassus, 2009) proporcionada pelas atividades. A maneira como os licenciandos perceberam, elaboraram e foram responsivos (Vygotsky, 2004 [1926] *apud* Lima, 2021) aos afetos vivenciados parece ter aberto o caminho para uma transformação de pensamentos, comportamentos e ações, como veremos a seguir.

4.1.2 Compartilhamento, colaboração, interação, participação, gratidão, alívio, quebra de isolamento, escuta, empatia

Neste grupo, evidenciamos emoções e afetos que dizem respeito a como os indivíduos percebem os afetos da relação com os outros e com o meu meio e como elaboram e respondem a esses afetos (Vygotsky, 2004 [1926] *apud* Lima, 2021) no contexto de ensino em situação de pandemia.

Fragmento 7: *Compartilhar e ouvir as opiniões dos colegas em relação a esses tempos difíceis foi bastante aliviador, pois percebi que certas preocupações não são apenas minhas* (P1, 2021, grifo nosso).

Fragmento 8: *É um alívio saber que a professora está ciente desses desafios e que, caso precisássemos de ajuda ou de apoio, encontraríamos ao menos uma escuta afetiva, o que muitas vezes é difícil de encontrar na universidade* (P3, 2021, grifo nosso).

Fragmento 9: *Auxiliou-me a sentir que faço parte de algo, de um lugar onde todos podem construir em conjunto* (P5, 2021, grifo nosso).

Fragmento 10: *Acredito que todas foram de grande valia tanto para refletir sobre o papel do pesquisador neste vasto mundo acadêmico o qual estamos inseridos quanto para a partilha de inquietações a respeito do atual cenário de pandemia. Isso, de certo, teve um ótimo impacto na forma que eu lidei com a disciplina, pois me fez enxergar de maneira mais clara que eu não era o único passando por certas dificuldades em decorrências das aulas online e outros fatores* (P8, 2021, grifo nosso).

Fragmento 11: *Me atentar ainda mais a visão de mundo do outro. Me tornei mais sensível às coisas que estão ao meu redor, e principalmente ao que as outras pessoas sentem. Ouvir mais e entender mais o que o outro fala também é importante, esses momentos de acolhida me fizeram perceber que a arte pode se tornar um meio que traz esperança em meio a tantas coisas ruins* (P13, 2021, grifo nosso).

Fragmento 12: *Pude perceber que por muitos momentos somos egoístas mesmo sendo tão dependentes das pessoas e inclusive da natureza ao nosso redor, ao ter essa percepção passei a observar não apenas naquele momento, mas ao decorrer de toda a semana, quais as minhas ações e reações com as pessoas presentes em minha rotina, o privilégio de estar perto delas, de poder aprender com elas, além do cuidado mais intenso com os bichinhos (tenho dois gatos em casa), e com as flores, plantas etc. Toda essa forma de vida me traz vida, me oportuniza viver melhor. Sempre há uma troca nessas relações e como é bom poder ofertar o seu melhor para o outro* (P16, 2021, grifo nosso).

Fragmento 13: *Para mim, as atividades surgem como uma forma de compartilhar essas sensações, funciona quase como um grupo de apoio, às atividades me ajudaram muito nesse sentido* (P28, 2020, grifo nosso).

Primeiramente, se ao longo da pandemia havia uma tendência geral ao isolamento e ao distanciamento entre os indivíduos, vários dos fragmentos acima demonstram que as atividades serviram para criar uma sensibilidade em relação às circunstâncias e emoções uns dos outros, estabelecendo uma espécie de laço de empatia. Assim, *ao compartilhar e ouvir opiniões*, atentar-

se à *visão de mundo do outro*, partilhar as preocupações resultantes da pandemia e se tornar *sensível aos que as outras pessoas sentem*, os licenciandos acabam por identificar que seus desafios são muito semelhantes aos dos colegas, fazendo com que se sintam parte “de um lugar onde todos podem construir em conjunto”, isto é, se sentem pertencentes emocionalmente (Barcelos, 2015; Casassus, 2009) ao espaço formativo.

A identificação de emoções de ansiedades semelhantes no outro não produzem uma diminuição da potência de agir (Clot, 2016; Spinoza (2014 [1677])), como se poderia esperar. Pelo contrário, os licenciandos indicam que o compartilhamento de desafios comuns e das emoções oportunizou o estabelecimento de uma *rede de apoio*, através de uma *escuta efetiva*, indicando, outrossim, certa compreensão e gerenciamento dos afetos e emoções (Clot, 2016; Spinoza (2014 [1677])). Percebe-se, assim, que as atividades dinamizaram um movimento de empatia, em que os licenciandos se colocaram como andaimes emocionais uns dos outros (Barcelos, 2015). Tais como nos excertos analisados na seção anterior, esses fragmentos demonstram que os graduandos se engajaram em trocas afetivas muito potentes para reduzir a carga dos problemas enfrentados e o impacto das emoções vivenciadas naquele momento de pandemia.

Alguns licenciandos textualizam emoções e ações que refletem o que Barcelos (2015; 2022) define como Amor, na sua teorização sobre letramento emocional. Com as vivências proporcionadas pelas atividades, os estudantes mencionam o *cuidado*, a *esperança*, a *sensibilidade* e o *apoio*, assim como ações de *ouvir mais*, *entender o que o outro fala* e *ofertar o seu melhor para o outro*. A nosso ver, essas textualizações indicam uma aceitação e valorização do outro que estava ao lado na convivência (Maturana; Varela, 1995) e consequentemente ressaltam a importância do Amor e da coletividade para se viver *melhor* e para que as práticas formativas se construíssem, pois, como nos lembra Freire (1996), não há educação sem amor.

Ademais, chamamos a atenção para a textualização do fragmento 12, pois P16 demonstra que a resposta (Vygotzky, 2004 [1926] *apud* Lima, 2021) aos afetos vivenciados a partir das atividades ultrapassam o espaço virtual da sala de aula. P16 afirma que com as atividades ela *percebe* o egoísmo para com as pessoas e a natureza ao nosso redor e passa a observar mais suas ações e reações, com maior valorização dos outros presentes em sua vida e maior cuidado com animais e plantas, indicando consciência e compreensão emocional (Casassus, 2009).

4.1.3 Reflexão, auto-avaliação, assertividade, resiliência, empoderamento, abandono da negatividade, motivação, liberdade de expressão, estímulo à aprendizagem e à criatividade

Este último grupo de afetos e emoções enfatiza a consciência e a compreensão emocional (Casassus, 2009) decorrentes da percepção e elaboração mais aprofundada de emoções vivenciadas, entre as quais aquelas descritas nos dois grupos anteriores (4.1.1 e 4.1.2). Nesse grupo, também incluímos aquelas emoções que dizem respeito particularmente ao processo de ensino-aprendizagem, já que esse tipo de emoção requer um certo grau de reflexão para ser identificada. Observemos os fragmentos a seguir:

Fragmento 14: As reflexões a partir do trailer “professor polvo” e da canção “a cura está no coração” de Gabriel o pensador certamente foram as que mais me comoveram e me fizeram fazer uma análise profunda de mim mesma (P16, 2021, grifo nosso).

Fragmento 15: Existem textos que parecem que são escritos “para nós mesmos” e quando você escuta um texto como esse, você consegue ouvir, refletir, pensar nas possibilidades. Tenho como base que as adversidades da vida nos tornam mais fortes (P10, 2021, grifo nosso).

Fragmento 16: Acredito que atividades assim mostram que também somos importantes enquanto indivíduos no âmbito da universidade. Não apenas nosso desempenho importa, mas nossas individualidades (P2, 2021, grifo nosso).

Fragmento 17: *partilhas sobre emoções* me fizeram pensar sobre minhas ações e reações diante de determinadas situações (P18, 2020, grifo nosso).

Fragmento 18: Acho bastante pertinente trazer a situação atual que vivemos para a sala de aula e fazer uma *autoavaliação* de como estamos lidando com tudo isso. E de pensar que vamos sair desse momento de outra forma. Nunca imaginaríamos viver em uma pandemia mundial, mas talvez essa seja uma forma de *conscientizarmos* de que precisamos cuidar da nossa saúde mental em todo e qualquer aspecto e que podemos pedir ajuda se precisarmos. *Houve mais conscientização* na realidade que vive aluno e professor, em que passamos pelas mesmas dificuldades com relação ao ensino remoto e isso fez com que *ambos os lados tivessem contato mais “gentil” e compreensivo* (P19, 2020, grifo nosso).

Fragmento 19: Todas me proporcionaram emoções e reflexões, mas destaco aqui as atividades das aulas 8 e 9. Apesar de parecerem distintas (um videoclipe musical e um grupo de tirinhas), ambas despertam para uma perspectiva de *resiliência e empoderamento no “lidar com dificuldades”* que, além de empática e

profunda, dialogando com a realidade vivenciada pela turma, é ao mesmo tempo ampla e potencialmente positiva, por mostrar que uma mesma situação problemática pode receber pontos de vista diferentes, cujo foco é determinado pelo observador (P26, 2020, grifo nosso).

Fragmento 20: Acredito que a forma que mais contribuiu para o meu desempenho, além das aplicações pessoais sobre os temas refletidos, *é a própria sensação de destravamento mesmo a partir do momento que eu participava e principalmente quando ouvia as reflexões dos outros discentes.* (P23, 2020, grifo nosso).

Nos fragmentos selecionados, notamos a referência de vários licenciandos ao fato de que as atividades provocaram uma atitude reflexiva. Palavras e expressões como *reflexão, análise profunda, refletir, reflexões, conscientização, pensar sobre minhas ações e reações* são utilizadas pelos participantes da pesquisa para se referir ao que Casassus (2009) denomina de consciência e de compreensão das emoções, que marca o processo de desenvolvimento socioemocional.

Tal postura reflexiva fomentada pelas atividades parece ter permitido aos licenciandos olhar para dentro de si e enxergar para além dos afetos que diminuem a potência de agir. Assim, P13 fala da comoção gerada pelos vídeos observados, enquanto P15 menciona que conseguiu *pensar nas possibilidades*. Já P19 descreve que as atividades o despertaram para *uma perspectiva de resiliência e empoderamento ao lidar com dificuldades*. Essa narrativa dos participantes ilustra a discussão de Spinoza (2014 [1677]) sobre a necessidade de se compreender os afetos, pois quanto mais aprofundamos nosso conhecimento sobre os afetos e os impactos que eles têm nos corpos, menos sofremos com afetos que limitam nossa força de agir, especialmente em momentos difíceis como foi o da pandemia de Covid-19.

Igualmente, essa atitude de ouvir as emoções e observar as próprias reações oportunizada pelas atividades provocou afecções também no campo da aprendizagem, reforçando o pensamento vygotskiano de que as dimensões afetivas e cognitivas são interligadas. Por exemplo, P18 relata que se tornou mais consciente das mesmas dificuldades enfrentadas por aluno e professor em relação ao ensino remoto, P20 se refere ao destravamento ao participar das aulas durante as atividades, e P16 percebe que as atividades o fazem ver que a sua individualidade importa tanto quanto o seu desempenho na universidade.

Acreditamos que essa auto-consciência emocional motivada pelas atividades é de grande valia para o licenciandos (professores em formação inicial), pois, conforme aponta Casassus (2009), só assim eles poderão identificar e fortalecer os padrões emocionais que têm um efeito sustentador das relações em sala de aula. Isso certamente ampliará a potência de agir desses

professores (Clot, 2016; Spinoza, 2014 [1677]), mesmo em situações adversas, pois como ressalta Clot (2016) é necessário compreender e gerenciar as emoções para poder extrair delas os recursos para o agir.

4.2 Transformações no agir dos licenciandos

Para responder a segunda questão da pesquisa, ou seja, como as atividades e as emoções delas decorrentes impactaram o agir dos licenciandos, retomaremos as análises das seções anteriores para corroborar as mudanças reportadas pelos participantes e acrescentaremos outros excertos que ratificam nossos argumentos.

A primeira transformação que notamos nos textos examinados se relaciona à *melhoria na expressão das ideias, participação e atenção nas aulas, facilidade na aprendizagem e melhoria do desempenho acadêmico*. Por exemplo, P30 revela que:

Fragmento 21: Essas atividades tiveram um impacto muito positivo na minha permanência na disciplina e formação docente, não que eu fosse desistir, mas me estimulou a ir em cada encontro síncrono. Me senti realmente acolhida como ser humano (P30, 2020, grifo nosso).

Percebe-se o benefício que as atividades trouxeram à vida acadêmica da participante, sobretudo se considerarmos que se tratava de um momento difícil em meio à pandemia, em que muitos alunos estavam desmotivados a participarem de aulas e práticas pedagógicas remotas (Silva, 2022). É importante mencionarmos que a presença nas aulas síncronas era um desafio no contexto de ensino remoto, na medida em que era afetada por fatores como: (falta de) acessibilidade a recursos tecnológicos, oscilações na conexão de internet e disponibilidade de espaço doméstico adequado. As atividades, assim, serviram como fonte de estímulo à frequência nas aulas síncronas e fizeram a licencianda se sentir *acolhida como ser humano*. Nessa mesma seara, P26 declara:

Fragmento 22: [...] a ludicidade trazida por várias dessas atividades [...], ao proporcionar descontração e redução da ansiedade, efeitos de extrema relevância atualmente, possibilitam alcançar propósitos funcionais (informativos, reflexivos) enquanto servem de fonte de motivação para os alunos, contribuindo para a

interação e a atitude participativa nas aulas. Em mim, se consolidaram todos esses benefícios (P26, 2020, grifo nosso).

Essa participante traz à tona a natureza lúdica de várias atividades e acredita que isso contribuiu para alcançar propósitos reflexivos e informativos durante as aulas. Ao mesmo tempo, ela considera que as atividades serviram de *fonte de motivação para os alunos, contribuindo para a interação e a atitude participativa nas aulas*. Desse modo, além da presença mencionada por P30, P26 verbaliza que as respostas aos afetos vivenciados conduziram a ações de interação e participação nas aulas, o que também era um enorme desafio nas salas virtuais devido aos fatores mencionados anteriormente. Muitos estudantes alegavam não poder abrir a câmera e o microfone porque estes não funcionavam, a conexão de internet oscilava, travando ou congelando as falas, ou estavam em um ambiente doméstico com barulho, o que limitava a participação. As atividades, portanto, tiveram um papel importante na motivação dos participantes, mesmo diante dos desafios enfrentados no contexto remoto.

Ao longo dos excertos analisados até o momento, constatamos que os licenciandos se referem à adoção de uma atitude mais humanizada, generosa e empática nas aulas e de forma geral e reconexão e abertura ao outro (ser humano e natureza) como ações que demonstram aumento da força de agir dos graduandos, a partir das atividades experienciadas. Para ilustrar essas ações, repostamos o seguinte fragmento:

Fragmento 23: *Essas atividades são essenciais em todos os ambientes de aprendizagem, porém, no ambiente virtual pode causar um impacto ainda maior, visto que quando estamos conectados apenas através de aparelhos tecnológicos nos sentimos isolados de tudo e de todos e essas práticas são formas de nos reconectar de forma mais profunda com nossos companheiros de turma e professores. (P16, 2021, grifo nosso).*

Tanto o fragmento 22, como os excertos discutidos no item 4.1.2 apontam para o fato de que as atividades conseguiram fomentar a empatia entre os alunos. Assim como P16 pontua que as atividades socioemocionais podem causar um impacto maior diante do isolamento em decorrência da pandemia, os estudos desenvolvidos por Moreira, Rolim e Silva (2023), Silva (2022) e Maia (2022), indicam que a conexão humana entre professores e discentes e a empatia se apresentam como fundamentais na formação docente em contexto pandêmico, como também foi para os nossos participantes. P16 menciona uma *reconexão profunda* com os companheiros de turma e professores, isto é, uma quebra dos “muros” do ambiente virtual, que representava

distanciamento e isolamento. Essa reflexão de P16 sugere que a força dos afetos e emoções é capaz de ultrapassar telas e conectar as pessoas, contribuindo para a construção de um mundo e de um espaço formativo que só o amor nos permite criar (Barcelos, 2022; Maturana; Varela, 1995).

Compreendemos que a reflexão dos afetos e emoções no ambiente acadêmico proporcionada pelas atividades, outrossim, fomentou nos licenciandos um olhar que enxerga o outro com suas fragilidades, tristezas, necessidades e, ao mesmo tempo, que se vê refletido no outro, podendo perceber o elo que os (nos) torna pertencentes a uma mesma humanidade. Para um professor em formação, tal percepção é, sem dúvida, crucial, uma vez que o deixará mais consciente do quão essencial é o bem-estar socioemocional e construção de relações humanas fortes em uma sala de aula para que a aprendizagem ocorra.

Em terceiro lugar, a nossa análise nos permitiu observar nos participantes o *desenvolvimento da auto-reflexão, auto-análise e mudança do foco dos problemas e aspectos negativos para as potencialidades e possibilidades do contexto*. Consideramos o excerto a seguir como representativo dessa mudança:

Fragmento 24 Essas atividades foram bastante úteis *para nos fazer refletir sobre o que está acontecendo com a humanidade e, principalmente com nosso planeta terra*. Criar um ambiente mais descontraído antes de começar as aulas é sempre uma boa ideia, uma vez que muitos de nós estamos acostumados, nesse momento de pandemia, a ouvir notícias desagradáveis praticamente todos os dias, seja por jornais, internet e tv. As atividades tiveram efeito positivo em mim, pois conseguiram me tranquilizar, passar uma ideia de que estamos conseguindo lidar com os dias turbulentos que estamos inseridos, com isso as aulas foram mais acolhedoras pra mim, conseguir ficar mais concentrado durante as explicações etc. (P24, 2020, grifo nosso).

O efeito benéfico das atividades é enfatizado por P24, sobretudo pelo seu caráter fomentador de reflexão sobre a realidade, de gerador de tranquilidade e de percepção de sucesso em meio aos dias turbulentos que estávamos atravessando na época pandêmica. Assim como refletimos à luz dos excertos no item 4.1.3, as atividades levaram os alunos a adotar uma postura de autoanálise e de busca de força interior para lidar com suas fragilidades.

Por outro lado, as mensagens dos poemas, vídeos e textos incluídos nas atividades ajudaram nessa mudança de foco porque deslocavam o centro das atenções de uma perspectiva de impotência para uma dinâmica de “em conjunto, nós podemos”, ou como P5 afirma “todos podem construir em conjunto” (Fragmento 9). Em outras palavras, a reflexão e autoanálise

tornaram os alunos conscientes de que, como afirma Dantas (2019, p.71) “o coletivo é parte de mim, na medida em que também sou parte dele”. Em consequência, cuidar das próprias emoções fortalece o ambiente emocional do grupo que, em um movimento retroalimentador, oportuniza o bem-estar de cada membro do coletivo.

Finalmente, não só o pensamento e as emoções dos alunos foram de maneira geral impactados pelas atividades, mas também as ações. Nesse aspecto, concordamos com Maturana (2002, p.15), quando esse autor defende que por trás de toda ação existe uma emoção de base e que quando “mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação”. Dessa forma, nossos participantes relataram que a mudança em seus afetos e emoções no desenrolar das atividades os tornou mais confiantes para se engajarem em novas ações, a exemplo de P24, (fragmento 24), que relata conseguir ficar mais concentrado nas explicações durante as aulas. Os fragmentos a seguir reverberam outros impactos nas ações dos estudantes.

Fragmento 25: O conteúdo artístico e emocional das obras de arte relacionadas à Covid-19 (Covid-Art): muito marcante as obras, me encantou não só pelo *despertar dos nossos talentos, como descobrir novas aptidões; inventar, acreditar, tentar. Concretizar coisas que nunca nos permitimos ou pensamos realizar, algumas jamais foram imaginadas, outras esquecidas e ainda tem aquelas que normalmente não alcançaríamos fazer...Mas, no fim, cada obra, cada história mostrou que tudo é possível: a magia do poder sonhar, a beleza do poder realizar, o enlevo de se surpreender ao conseguir fazer e a riqueza do acreditar, tudo isso nos faz viver e traz a tona uma infinidade de emoções e possibilidades*. O vídeo sobre o trailer do filme “Professor polvo”: achei profundamente tocante, tanto para vida profissional como pessoal. A nova forma de olhar, as múltiplas estratégias e suas descobertas, realmente nos traz grandes lições. Foi um diferencial com certeza e pretendo fazer uso deste método quando lecionar, porque esse acolhimento trouxe leveza para as aulas, demonstrou interesse no bem-estar dos alunos (P25, 2020, grifo nosso).

Fragmento 26: Me tornei mais *produtiva e grata por tudo*.o que tenho e apesar de se tratar de um momento que é desafiador tanto para a escola quanto para os alunos, o ensino a distância também é uma oportunidade de *quebrar resistências e acelerar mudanças* necessárias para o futuro da educação, e aparentemente depois de quase 2 anos estou *ficando acostumada e mais excitada para novas experiências que virão* (P15, 2021, grifo nosso).

Nos dois fragmentos, os participantes citam a descoberta de novas aptidões, que incluem a invenção, a concretização de coisas que nunca tinham sido pensadas (P25), o aumento da produtividade, a quebra de resistências e a aceleração de mudanças (P15) como elementos

proporcionados pela experiência com as atividades de educação socioemocional. Chamamos a atenção, igualmente, para a narrativa de P25 ao afirmar que “com certeza” pretende utilizar atividades socioemocionais quando ela for professora, isto é, ela projeta seu agir docente futuro, demonstrando que a força dos afetos ultrapassa o eixo temporal da experiência vivida para a projetada. A partir dos estudos vygotskyanos, podemos afirmar que essa mudança nas ações é o momento motor, em que há movimentação do organismo em resposta aos afetos experienciados, no caso dos participantes, eles respondem com ações de elevação da sua potência de agir (Spinoza, 2014 [1677]).

Reforçamos, nessa mesma linha, que as atividades ajudaram os licenciandos a gerenciar melhor suas emoções, pois, retomando o que nos diz Spinoza, quanto mais compreendemos os nossos afetos, menos somos impactados por afetos que diminuem o nosso poder de agir (Spinoza, 2014 [1677]) e mais podemos extrair das emoções os recursos para o agir (Clot, 2016). O melhor gerenciamento das emoções dos nossos participantes abre espaço para um maior engajamento com o aqui e o agora, bem como ilumina o futuro com esperança e possibilidades, ao permitir ao indivíduo sonhar e acreditar na realização desse sonho (P25).

Concluímos, assim, que as atividades socioemocionais impactam o estado emocional, as relações em sala de aula, o desempenho acadêmico e a potência de agir dos participantes da pesquisa. Os fragmentos analisados nos levam a avaliar como positiva a aplicação das atividades no momento da pandemia, já que elas abriram caminho para ressignificação de emoções e tornaram o ambiente de aprendizagem mais saudável e acolhedor para todos.

Considerações finais

Nesse artigo, analisamos o discurso de licenciandos de Letras de duas universidades do nordeste do Brasil que vivenciaram uma série de atividades do campo da educação socioemocional em sala de aula virtual durante a pandemia de Covid-19. Recuperamos aqui nosso objetivo, que foi de investigar como graduandos de Letras compreendem os afetos e emoções que orientaram suas ações durante o ensino remoto pandêmico, a partir da implementação de atividades socioemocionais por parte das professoras formadoras. Com esse objetivo, buscamos responder duas perguntas: a) Quais foram os afetos e emoções vivenciados pelos graduandos a

partir das atividades socioemocionais? b) Como os afetos e emoções experienciados afetaram as ações dos graduandos?

Nos fragmentos analisados anteriormente, os graduandos apresentam uma experiência formativa atravessada por afetos e emoções como: acolhimento, confiança, segurança emocional, apoio, conforto, positividade, esperança, relaxamento, tranquilidade, redução da ansiedade, calma, fé, paz, gratidão, alívio, quebra de isolamento e empatia. Os afetos/emoções conduziram à elevação da potência de agir dos estudantes, com maior frequência, participação e engajamento nas aulas, mais concentração na explicação dos conteúdos, cuidado e valorização das pessoas que estão ao redor e da natureza, reconexão com colegas e professores e projeção de ações docentes futuras com a utilização de atividades socioemocionais.

Como professoras formadoras, ao utilizarmos as atividades socioemocionais em salas de aula de formação docente inicial, pensamos estar contribuindo para trabalhar o campo emocional dos futuros docentes, ao mesmo tempo em que desenvolvemos nossas próprias emoções como formadoras. Mais do que isso, procuramos motivar nossos licenciandos a adotarem práticas socioemocionais em suas salas de aula, o que certamente facilitará bastante a saúde mental e a aprendizagem de seus futuros alunos. Nesse sentido, buscamos colocar em prática o princípio isomórfico de formação de que nos falam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011).

Acreditamos que o impacto positivo das atividades nas emoções e ações dos alunos atestam o que já defendemos anteriormente sobre a responsabilidade dos professores (incluindo formadores) de criarem espaços de aprendizagem que estimulem emoções de aumento de potência. Nesse caso, percebemos uma substituição de emoções de medo, fragilidades, desorientação e isolamento por emoções do campo do otimismo, empoderamento, resiliência e pertencimento.

No mais, a nossa expectativa é que nosso estudo contribua para a discussão e reafirmação do lugar insubstituível do trabalho com os afetos e emoções em todos os processos de aprendizagem (em qualquer nível), ao permitir que se veja o aluno como um ser humano em sua integralidade. Assim, o seguinte desejo da nossa participante é também o nosso desejo: “Por mais profissionais da educação que olhem o aluno como alguém que necessita ser ouvido, acolhido e visto” (P30, 2020).

Informações complementares:

a) Declaração de contribuição das autoras e dos autores:

Todas as autoras participaram do planejamento e redação do presente manuscrito. Angélica Maia redigiu as seções de análise dos dados e considerações finais e Rosycléa Dantas as seções Fundamentação Teórica e Aspectos metodológicos. Ambas as autoras redigiram a seção de Introdução, o Resumo e o Abstract e, também, contribuíram com as seções uma da outra, se seja por meio de revisão, de redação de alguns excertos ou de seções inteiras.

b) Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais:

Não informado pelas autoras.

c) Declaração de conflito de interesse:

Declaramos não haver conflitos de interesse.

d) Avaliação por pares:

✓ **Avaliador 1:** Adolfo Tanzi Neto (aceitar)

O foco do manuscrito versa sobre o afeto e as emoções em ações formativas com estudantes de Letras. De caráter provocativo reivindica reflexões sobre o atual status quo do reconhecimento das emoções como elementos relevantes nos processos de ensino-aprendizagem e no papel da docência. O trabalho nos requisita a reflexão sobre compreender os afetos e emoções que orientam nossas ações em situações de desenvolvimento. O trabalho aborda questões estimulantes e argumentos robustos sobre afeto e emoções. Sou favorável à aprovação.

✓ **Avaliador 2:** Ulysses Diegues (aceitar)

O artigo apresenta uma abordagem relevante e atual sobre os impactos das emoções no processo formativo de professores de Letras durante o ensino remoto, destacando a relevância da afetividade na educação. A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, fundamentando-se em referenciais teóricos sólidos, como Spinoza, Vygotsky e Barcelos. O estudo contribui significativamente para a compreensão das interações entre emoções e aprendizagem no ensino superior, especialmente em contextos adversos como o da pandemia da Covid-19.

O referencial teórico está bem articulado e apresenta um diálogo produtivo entre diferentes perspectivas sobre emoção e aprendizagem. A discussão sobre letramento emocional e a influência dos afetos no engajamento acadêmico é uma contribuição valiosa para a formação docente.

A metodologia qualitativa é apropriada para os objetivos do estudo, com coleta de dados realizada por meio de questionários e feedbacks de estudantes. O número de participantes (38 licenciandos) é adequado para um estudo qualitativo, e a análise das respostas é conduzida com rigor e coerência teórica. O artigo está bem estruturado e segue uma organização clara e coerente. Os tópicos principais incluem introdução, referencial teórico, metodologia, análise de dados e considerações finais. A progressão argumentativa é fluida e bem sustentada pelos dados empíricos.

A introdução contextualiza de forma eficaz a problemática do estudo e justifica sua relevância acadêmica e social. O referencial teórico dialoga bem com os achados empíricos, e a seção de análise apresenta uma leitura detalhada dos dados, com exemplos bem selecionados.

No entanto, algumas seções poderiam ser mais concisas, especialmente na revisão da literatura, onde algumas discussões poderiam ser sintetizadas para manter o foco nos achados da pesquisa.

O artigo contribui significativamente para os estudos sobre formação docente, emoções na aprendizagem e ensino remoto. Ele reforça a necessidade de práticas pedagógicas que levem em consideração o aspecto

emocional dos estudantes, algo essencial para um ensino eficaz. A inclusão de atividades socioemocionais como parte da formação de professores é uma proposta inovadora e relevante. O artigo é altamente relevante e traz uma contribuição valiosa para o campo da Linguística Aplicada e da formação de professores. Recomendo sua publicação.

Referências

- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoção, linguagem, reflexão e ação. In: GOMES, Gysele da Silva Colombo; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). **Emoções e Ensino de Línguas**. Curitiba: CRV, 2023, p.23-44. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UT5TK6jt-27aiva4v8P4ZzLMhOM2pzj6/view> . Acesso em: 17 jul. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, Cláudia; STURM, Luciane (Orgs.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 2015, p. 65-78. Disponível em: https://www.academia.edu/24822113/Letramento_emocional_no_ensino_de_l%C3%ADnguas. Acesso em: 02 jul 2023.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Estudando o conceito do amor na educação linguística: uma revisão dos estudos dentro da abordagem crítica. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina. v. 25, n. 2, 2022. p. 24-35. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/46242>. Acesso em: 17 jul. 2024.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- CASASSUS, Juan. **Fundamentos da Educação Emocional**. Tradução: Liz Zatz. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.
- CLOT, Yves. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: BANKS-LEITE, Luci. et al. (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DANTAS, Rosycléa. **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**. 2019. 1-196. Linguística aplicada- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa- Paraíba, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16774?locale=pt_BR . Acesso em: 10 jul. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IAFELICE, Henrique. **Deleuze devorador de Spinoza**: teoria dos afectos e educação. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2015.

LIMA, Anselmo. Desenvolvimento de afetos, emoções e sentimentos humanos na atividade. In: LOUSADA, Eliane; BARRICELLI, Ermelinda; BUENO, Luzia (Orgs.). **A Clínica da atividade e as contextualizações brasileiras**: debates e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. Disponível em: https://letra.fflch.usp.br/sites/letra.fflch.usp.br/files/inline-files/clinica_atividade_ebook.pdf. Acesso em: 07 jul. 2024.

MAIA, Angélica. Diálogos e práticas sobre emoções no estágio supervisionado remoto: construindo empatia e resiliência na formação docente inicial. In: SILVA, Carolina Gomes da; GOMES, Lavínia Teixeira; FREIRE, Juliana Luna; ROCA, Pilar. (orgs.). **Linguagem, Literatura e Prática Educativa**: Reflexões sobre a Sala de Aula. 1ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2022, v. 1, p. 230-253.

MAIA, Angélica; DANTAS, Rosycléa. Autorreflexão, acolhimento e empatia: percepções de professores de línguas em formação sobre experiências de educação socioemocional. In: MAIA, Angélica; MEDRADO, Betânia; DANTAS, Rosycléa (Orgs.). **Experiências de coexistência e colaboração**: pesquisas e práticas inclusivas. Campinas: Pontes, 2023.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2002. Disponível em: <https://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2016/07/Emo%C3%A7%C3%B5es-e-Linguagem-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-na-Pol%C3%ADtica.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: SP: Editorial Psy, 1995. Disponível em: <https://materia-de-apoio-a-otcc.pbworks.com/f/Arvore+do+Conhecimento+Maturana+e+Varela.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

MOREIRA, Raquel; ROLIM, Janine; SILVA, Karla. Covid-19, inclusão e emoções: um relato de ressignificação e resistência de um professor de língua inglesa acerca do seu trabalho no contexto de ensino emergencial remoto. In: MAIA, Angélica; MEDRADO, Betânia; DANTAS, Rosycléa (Orgs.). **Experiências de coexistência e colaboração**: pesquisas e práticas inclusivas. Campinas: Pontes, 2023.

PERON, Vagner; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A relação entre as emoções e ações de uma professora de Inglês em tempos críticos. In: GOMES, Gysele da Silva Colombo; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). **Emoções e Ensino de Línguas**. Curitiba: CRV, 2023, p.111-130. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UT5TK6jt-27aiva4v8P4ZzLMhOM2pzj6/view>. Acesso em: 17 jul. 2024.

RAMOS, Fabiano Silvestre; FERREIRA, Flávia Marina Moreira; LEAL, Vânia Aparecida Lopes. Um olhar para as emoções no ensino de línguas no campo da linguística aplicada: implicações epistemológicas. **Revista Gatilho**. v. 24, p. 152-168, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/38541>. Acesso em: 05 ago. 2024.

RODRIGUES, David.; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, David. (Org.). **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2011. p. 89-108.

SILVA, Janderson. **Formação docente e afetividade**: uma relação atravessada pelo ensino remoto. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/9327/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20docente%20e%20afetividade%20uma%20rela%C3%A7%C3%A3o%20atravessada%20pelo%20ensino%20remoto.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1677].

VYGOTSKY, Lev. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. España: Akal, 2004 [1934].