

EMOÇÕES E IDENTIDADES: O USO DA FERRAMENTA MULTIMODAL DO JAMBOARD NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS LINGUÍSTICAS DE APRENDIZES DE INGLÊS EM AULAS ONLINE DE LÍNGUAS¹

DOI: 10.47677/gluks.v23i3.412

Recebido: 13/09/2023

Aprovado: 12/12/2023

VON MÜHLEN, Liane ²
KLUGE, Denise Cristina ³

RESUMO: A construção de narrativas tem se apresentado como uma prática cada vez mais relevante no ensino-aprendizagem de línguas. Com o objetivo de investigar emoções e identidades de aprendizes de língua inglesa, esta pesquisa se desenvolveu na perspectiva de narrativas enquanto histórias de vida, que nos permitem a compreensão destas enquanto vivências das pessoas, estando intrinsecamente conectadas aos contextos nos quais elas estão inseridas, bem como as relações em contextos sociais diversos. Na pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, foram utilizadas as narrativas linguísticas produzidas por estudantes nas aulas de língua inglesa em um curso de língua, no período pandêmico, utilizando a ferramenta multimodal Jamboard. A partir das apresentações das narrativas feitas pelas aprendizes, que foram gravadas, foi feita a análise de conteúdo das apresentações. Em termos de resultados, as apresentações nas narrativas linguísticas evidenciaram as emoções e identidades das aprendizes, relacionadas às experiências prévias na aprendizagem de línguas, aos papéis das relações familiares nos aspectos linguísticos, assim como as relações entre docentes e discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação linguística, Narrativas, Emoções, Identidades.

Introdução

Ao nos atentarmos à crescente integração da tecnologia digital no campo educacional é possível perceber que esta tem transformado drasticamente as práticas de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente em ambientes online. Com o advento das aulas

1 Trabalho elaborado a partir da disciplina Agência, Identidade e Discurso, ministrada pelo prof. ° Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná.

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem. Bolsista CAPES/PROEX. E-mail: lianevm.pr@gmail.com.

3 Docente na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. E-mail: deniseckluge@gmail.com.

remotas, mais intensamente no período pandêmico, torna-se crucial explorar ferramentas que possam efetivamente facilitar a expressão e compreensão emocional dos aprendizes, contribuindo assim para a construção de identidades linguísticas sólidas. Nesse contexto, o presente artigo propõe uma investigação sobre emoções e identidades de aprendizes de língua inglesa.

No campo de estudos da educação linguística a construção de narrativas tem se apresentado como uma prática cada vez mais relevante. Assim, enquanto professoras de língua inglesa e pesquisadoras em práticas linguísticas, trazemos uma proposta de trabalho envolvendo a temática das emoções e identidades no processo da educação linguística de inglês em aulas online, juntamente com narrativas linguísticas. Por se tratar de aulas em ambiente virtual, a opção foi a construção de narrativas multimodais, no caso, com o uso da ferramenta Google Jamboard.

Ademais, o ensino de línguas online apresenta desafios únicos, tais como a falta de interação presencial e a dificuldade em perceber nuances emocionais. No entanto, vemos nesses desafios oportunidades para a inovação pedagógica. Ao incorporar o Jamboard nas aulas de inglês online, buscamos superar essas barreiras, promovendo uma experiência de aprendizado mais envolvente e personalizada. Ao fazê-lo, este estudo visa contribuir também para a crescente literatura sobre o uso de tecnologias emergentes no ensino de línguas e seu impacto na formação das identidades linguísticas de aprendizes.

Quanto ao Jamboard, trata-se de uma plataforma interativa de colaboração visual, oferece uma gama de recursos multimodais que vão além do simples texto, permitindo às aprendizes expressarem suas emoções de maneira mais rica e contextualizada. Há que se atentar ao fato de que a utilização da ferramenta propicia a combinação de elementos visuais, como desenhos, imagens e emojis, com a linguagem verbal, podendo auxiliar a construção das narrativas das aprendizes.

A construção das narrativas

No contexto específico da educação linguística, onde a compreensão profunda das trajetórias de aprendizagem é fundamental, as narrativas oferecem uma janela única para compreender as complexidades inerentes ao processo de aprendizagem linguística. Esta pesquisa adota uma abordagem exploratória e qualitativa, buscando mergulhar nas narrativas das aprendizes, a fim de elucidar nuances muitas vezes perdidas em métodos mais tradicionais.

A natureza aberta e flexível da pesquisa qualitativa exploratória permite uma imersão aprofundada nas narrativas individuais, destacando as histórias que moldam as experiências linguísticas. Ao adotar essa metodologia, buscamos entender não apenas o aspecto técnico do aprendizado de línguas, mas também os elementos emocionais, socioculturais e identitários que permeiam a jornada linguística das participantes. A geração e análise de narrativas oferecem a oportunidade de capturar a riqueza das vozes individuais, contribuindo para uma compreensão mais holística e contextualizada da educação linguística. Este estudo reconhece a importância de considerar as narrativas como uma ferramenta valiosa para iluminar os caminhos multifacetados trilhados pelos aprendizes na educação linguística.

Quanto à questão da submissão ao Comitê de Ética, de acordo com o artigo 1º da Resolução CNS n. 510, de 2016, há protocolos que são dispensados de análise ética. O parágrafo único da resolução, trata das pesquisas que não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP, em cujo item VII consta a não obrigação em “pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não relevem dados que possam identificar o sujeito” (BRASIL, 2016, n.p.). Este item diz respeito a cenários nos quais, a partir da sua rotina profissional diária, o profissional identifica uma variável ou tema específico e opta por examiná-lo de maneira científica. Isso ocorre sem a necessidade de implementar ações distintas das já realizadas no cotidiano profissional e sem que a situação proporcione a identificação dos participantes envolvidos. Assim sendo, este estudo exploratório está embasada na Resolução CNC n. 510.

A proposta de trabalhar com narrativas linguísticas consistiu-se em diversos passos. Primeiramente, as estudantes foram consultadas pela professora acerca do conhecimento prévio com relação ao funcionamento da plataforma Jamboard. Ambas as discentes desconheciam a ferramenta, de modo que a docente explicou as funcionalidades e possibilidades na utilização do dispositivo. Assim, a professora propôs às estudantes a criação de narrativas linguísticas (*My linguistic profile*) pelas aprendizes, utilizando a ferramenta multimodal Jamboard, explicando quais as possibilidades de composição das narrativas. A atividade proposta foi realizada pelas estudantes previamente à data da apresentação dos trabalhos.

O próximo passo seguido consistiu na apresentação em aula das narrativas construídas pelas aprendizes, utilizando os elementos presentes na tela do Jamboard. As informações presentes na Jamboard de ambas as aprendizes eram majoritariamente no formato de imagens,

o que as auxiliou nas apresentações, sendo que cada uma escolheu a sequência de elementos de sua própria narrativa.

Durante as apresentações, ocorreram interações entre as aprendizes e a professora. Contudo, a docente buscou não interferir nas atuações para que assim as narrativas ocorressem de modo fluido.

As apresentações das narrativas em aula foram gravadas em áudio e as telas foram salvas (auto salvamento) na plataforma Jamboard. A partir da transcrição do material gravado coletado e das notas do diário da professora procedeu-se a análise dos dados, com a identificação de tendências e padrões, categorizando as temáticas com leituras sucessivas, partindo então para a teorização.

As participantes desta pesquisa exploratória são duas aprendizes e uma professora (Quadro 1), sendo que todas consentiram para que, tanto imagens quanto falas, fossem utilizadas em publicações de caráter científico. As participantes escolheram pseudônimos para que assim sejam preservadas suas identidades.

O contexto desta pesquisa foram aulas de inglês realizadas de forma online por meio da plataforma Meet do Google. As aulas ofertadas eram particulares e individuais, em uma instituição privada de ensino (curso livre). A professora ministrava aulas na instituição há cinco anos e as estudantes estavam no nível intermediário 1, tendo iniciado as aulas neste curso recentemente.

QUADRO 1 – AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participante	Descrição
Bilbo Baggins	19 anos, estudante universitária em instituição pública, instrutora de alemão para iniciantes, aprendiz de inglês desde os 7 anos
Luna	25 anos, estudante universitária em instituição pública, estagiária em escola bilíngue, aprendiz de inglês desde os 11 anos
Leah	54 anos, professora de língua inglesa em curso de línguas

Fonte: Criação das autoras (2022)

Sobre narrativas, emoções e identidades

A perspectiva de narrativa que embasa esse estudo está consonante com Nóvoa (1995), de narrativas enquanto histórias de vida, que nos permitem a compreensão destas enquanto

vivências das pessoas, estando intrinsecamente conectadas aos contextos nos quais elas estão inseridas, bem como as relações em contextos sociais diversos.

Fivush, Booker e Graci (2017) apresentam sua perspectiva de narrativa, apontando que “as narrativas vão além da simples recontagem cronológica de ações no mundo para explicar as motivações humanas, emoções, compromissos e valores. Assim, as narrativas são, por definição, formas de fazer sentido e de construir identidade” (FIVUSH; BOOKER; GRACI, 2017, p. 131, nossa tradução).

Já Weedon (2004) argumenta que a relevância das narrativas está no processo de transformação que acontece quando narramos:

Narrativa - a narração de histórias - é central na comunicação diária entre indivíduos. Ao narrar as nossas experiências, atribuímos-lhes significados e, no processo, assumimos a posição de saber, sujeito aparentemente soberano. Tornamo-nos sujeitos através do processo de interpelação que envolve tanto ser abordado como falar. No entanto, a construção discursiva da subjetividade permanece na maioria das vezes invisível (WEEDON, 2004, p. 62, nossa tradução).

Imbricadas nas narrativas estão as questões identitárias, de inegável relevância para estudos nas mais diversas áreas, então não poderia ser diferente no campo da educação. A perspectiva que adotamos neste estudo é o das múltiplas identidades das participantes, no sentido de evidenciar quem somos (HALL, 1990; WEEKS, 1990; SCHIFFRIN, 2006; NORTON, 2013).

Com relação às emoções, embora no passado houvesse uma conotação negativa relacionada àquelas, e que por vezes eram vistas como inferiores, em detrimento da razão, Barcelos (2015) pontua que “diversos autores começaram recentemente a enfatizar a inseparabilidade da emoção e da razão e o papel central das emoções no processo de aprendizagem de uma língua (ARAGÃO, 2005, 2011; DEWAELE, 2011; GARRET & YOUNG, 2009; RAJAGOPALAN, 2004; SWAIN, 2013)” (BARCELOS, 2015, p. 306, nossa tradução).

Visando a compreensão de a) quão recentes são as pesquisas em emoções na área de estudos da Linguística Aplicada e b) o papel crucial das emoções no processo de ensino aprendizagem, Barcelos (2015) apresenta uma linha do tempo (Quadro 2):

QUADRO 2 – LINHA DO TEMPO DE PESQUISAS EM EMOÇÕES NA LINGUÍSTICA APLICADA

Década de 1970	Década de 1980	Década de 1990	Década de 2000	Década de 2010
Ensino Humanístico (Moskowitz, 1978)	Hipótese do filtro afetivo (Krashen, 1985)	Pesquisas sobre afeto (fatores afetivos enquanto diferenças individuais (Arnold, 1999)	Pesquisas sobre emoções e multilinguismo (Dewaele, 2010; Pavlenko, 2005, 2006)	“Virada afetiva” (Pavlenko, 2013)
Atitudes (Gardner e Lambert, 1972)	Estudos iniciais sobre ansiedade (Bailey, 1983)	Estudos sobre a ansiedade na aprendizagem de línguas (Horwitz, 1990; MacIntyre, 1999)	Emoções no âmbito da biologia da cognição (Aragão, 2005, 2007)	Abordagem sociocultural das emoções (Swain, 2013; Imai, 2010; Golombek e Dorian, 2014; Johnson & Worden, 2014)
		Trabalho de Schumann sobre neurobiologia das emoções (1997)		Abordagem crítica das emoções (Benesch, 2012)
				Pesquisas sobre emoções positivas (Gregersen, 2013; MacIntyre e Gregersen, 2012)

Fonte: Barcelos (2015, p. 306, nossa tradução).

Conforme o Quadro 2, poucas pesquisas relacionadas à temática das emoções ocorreram antes da década de 1990. Com base na linha do tempo de Barcelos (2015) é possível perceber que nas primeiras pesquisas as emoções, por assim dizer, eram mais relacionadas a comportamento e atitude, sem serem nomeadas. De forma que a primeira emoção a ser nomeada foi a ansiedade, em 1983, a visão que se tinha até então de emoções começou a mudar com o trabalho de Arnold, em 1999, sobre os fatores afetivos enquanto diferenças individuais.

As pesquisas em torno de emoções passaram a estar imbuídas de uma nova perspectiva, próxima ao que temos hoje em dia, com a “virada afetiva”, na década de 2010. Esse momento nas pesquisas também é conhecido como “virada emocional” e, segundo Barcelos (2015), “levantou algumas críticas sobre a forma como as emoções vinham sendo investigadas na Linguística Aplicada” (BARCELOS, 2015, p. 307, nossa tradução). Alguns dos termos

utilizados nas críticas feitas por pesquisadores com as pesquisas sobre emoções trazem termos tais como: marginalizadas, dissociadas do contexto social, foco nas emoções negativas, ignorar a diversidade, abordagens quantitativas, relações casuais.

Assim, de fato, se fazia (e ainda se faz) necessário pesquisar emoções sob uma nova perspectiva, na qual o tema fosse central em qualquer relação ou contexto, portanto, intrínseco a qualquer forma de vida ou processo de aprendizagem. Mais ainda, evidenciando todo tipo de emoção, considerando-as nas relações de poder, ideologias e culturas, além de serem pesquisadas em abordagens qualitativas.

E o que são as emoções? Um conceito que, ao mesmo tempo, pode ser visto como algo demasiadamente abstrato e real, concreto, quando as emoções nos atingem e envolvem, e nos vemos lidando com nossas próprias emoções ou as dos/das nossos/as estudantes. O que de fato caracteriza as emoções? Barcelos (2015), baseada em Solomon (2004), apresenta o Quadro 3, no qual mostra essas características.

QUADRO 3 – CARACTERÍSTICAS DAS EMOÇÕES

Característica	Definição	Autores
Ativas, interativas e processuais	Emoções são processos e não entidades estáticas. Interativas: geralmente envolvem uma relação entre um sujeito e um objeto ou uma interação entre um indivíduo e o seu ambiente, bem como a forma como nos posicionamos em relação a estes.	Mesquita e Markus (2004, p. 355) Bosma e Kunnen (2001, p. 41).
Hierarquicamente construídas	Emoções formam uma rede complexa, um sistema aberto no qual novas emoções são adicionadas, mas nada sai facilmente.	Ekman (2004, pp. 128-129)
Socialmente construídas	Emoções são dependentes do contexto (os tipos de emoções que se permite expressar ou não dependem das culturas nacionais, bem como das culturas institucionais e das regras emocionais dos diferentes contextos). Emoções não são estados privados, individuais, psicológicos, mas sim sociais e	Mesquita e Marcus (2004), Zembylas (2004). Benesch (2012, p. 133)

	incorporadas.	
Culturalmente construídas	Emoções são moldadas e também moldam o contexto sociocultural (relações sociais, sistemas de valores nas famílias, culturas e situações escolares). Emoção é um modo de ação social, desenvolvido ao longo do tempo.	Mesquita e Markus (2004), Zembylas (2004) Parkinson (1995)
Discursivamente construídas	Emoções estão embutidas em práticas discursivas, ideológicas e na estrutura de poder.	Zembylas (2005)

Fonte: Barcelos (2015, p.309, nossa tradução).

O fato de as emoções serem ativas, interativas, processuais, além de hierarquicamente, socialmente, culturalmente e discursivamente construídas é o que faz delas algo tão valioso e poderoso. Dentre os autores presentes no Quadro 3, temos Benesch (2012), cujas pesquisas são voltadas para as emoções no ensino crítico de língua inglesa, focando especialmente no papel das emoções de estudantes e professores, à luz de múltiplas teorias.

Benesch (2012) aponta como de grande influência em seu trabalho a pesquisadora Sarah Ahmed (2004/2014). Contudo, o foco de Ahmed (2014) estava em responder à pergunta “O que as emoções fazem?”, ao invés de buscar definir emoções. Nessa busca, suas análises envolvem emoções e objetos e outros, que os afetam e pelos quais somos afetados. Ahmed (2014) argumenta que as emoções estão em movimento:

As emoções afinal estão em movimento, mesmo que não se movam simplesmente entre nós. Devemos notar que a palavra 'emoção' vem do latim, *emovere*, referindo-se a 'mover-se, mover-se para fora'. É claro que as emoções não são apenas sobre movimento, são também sobre laços ou sobre o que nos liga a isto ou aquilo. A relação entre o movimento e o apego é instrutiva. O que nos move, o que nos faz sentir, é também o que nos mantém no lugar, ou nos dá um lugar de residência. Assim, o movimento não corta o corpo do "onde" da sua habitação, mas liga os corpos a outros corpos: a ligação ocorre através do movimento, através do ser movido pela proximidade de outros. O movimento pode afetar diferentes outros de forma diferente: de facto [...] as emoções podem envolver "ser movidas" para uns precisamente ao fixar outros como "tendo" certas características. A circulação de objetos de emoção envolve a transformação de outros em objetos de sentimento (AHMED, 2014, p. 11, nossa tradução).

Ao se referir às emoções, a autora faz uso do termo movimento repetidas vezes, no sentido de laços, conexões e relações. Ahmed (2014, p. 12, nossa tradução) pontua que “as emoções não podem ser separadas das sensações corporais”. Para além disso, com relação à emocionalidade e os textos, a autora argumenta que “a emocionalidade dos textos é uma forma de descrever como os textos estão "em movimento", ou como geram efeitos” (AHMED, 2014, p.13, nossa tradução). Isso por sua vez inclui outras questões como, por exemplo, nomear as emoções, sendo que “nomear as emoções envolve frequentemente diferenciar o sujeito e o objeto de sentimento” (AHMED, 2014, p. 13, nossa tradução).

É fato que pessoas diferentes muito provavelmente nomearão suas emoções de forma diferente umas das outras, contudo as palavras, sejam quais forem, usadas para nomear as emoções ainda assim farão parte do corpo, a partir do momento que “as palavras não podem simplesmente ser cortadas dos corpos, ou outros sinais de vida” (AHMED, 2014, p.13, nossa tradução). Muito embora nomear emoções nem sempre seja uma tarefa das mais fáceis, compreendemos que mais importante do que nomear, seja legitimar essas emoções, tantas vezes ignoradas ou mesmo desconsideradas.

Assim como Barcelos (2015), compreendemos as emoções como sendo ativas, interativas e processuais, construídas hierárquica-social-cultural-discursivamente. Ainda, o conceito com o qual esta pesquisa dialoga estreitamente é o de Ahmed (2014), pois, assim como a autora, percebemos emoções enquanto laços, conexões e relações.

Notório é que viver na sociedade contemporânea significa narrar entre múltiplas identidades e diversidade de contextos. Os novos tempos exigem novos posicionamentos e compreensões: o que até então era visto (ou imaginado) como fixo e singular passou a ser percebido como fluido e plural. Para caracterizar o nosso tempo, o termo diversidade parece ser a representação mais apropriada.

Narramos de acordo com o que somos e isso significa que devemos considerar todos os papéis que desempenhamos, bem como as várias maneiras com que nos identificamos, nossas subjetividades. Identidade é um termo guarda-chuva que empreende muitas possibilidades. Buscando compreender o significado de identidade, apresentamos o Quadro 4, na qual vários autores e estudiosos oferecem definições variadas.

QUADRO 4 – CONCEITOS DE IDENTIDADE

Autor/pesquisador	Conceito
Stuart Hall	“A identidade não é tão transparente ou não-problemática como pensamos. Talvez em vez de pensarmos na identidade como um fato já alcançado, que as novas práticas culturais então representam, devêssemos pensar. Em vez disso, da identidade como uma "produção", que nunca está completa, sempre em processo, e sempre constituída dentro, e não fora, da representação” (HALL, 1990, p.222, nossa tradução).
Jeffrey Weeks	“A identidade tem a ver com pertencer, com o que tem em comum com algumas pessoas e com o que o diferencia de outras. No seu mais básico, dá-lhe uma sensação de localização pessoal, o núcleo estável da sua individualidade. Mas trata-se também das suas relações, do seu complexo envolvimento com os outros e no mundo moderno estas tornaram-se cada vez mais complexas e confusas” (WEEKS, 1990, p.88, nossa tradução).
Deborah Schiffrin	“A identidade é uma frágil construção de diferentes facetas do "eu" e do "outro" dentro das unidades sociais, tais como interações, encontros e situações durante as quais extraímos de numerosos recursos materiais e simbólicos, incluindo, mas não limitados à linguagem, para um apoio substantivo e ritual contínuo” (SCHIFFRIN, 2006, p.110, nossa tradução).
Bonny Norton	“A identidade é a forma como uma pessoa compreende a sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e do espaço, e como a pessoa compreende as possibilidades para o futuro” (NORTON, 2013, p. 4, nossa tradução).

Fonte: Criação das autoras (2022, nossa tradução).

Conforme demonstrado pelos conceitos apresentados no Quadro 4, identidades são relacionais, sempre em relação com o outro, podendo ser uma pessoa, um objeto, um lugar, uma situação. Assim, há uma variedade de tipos de identidades, dentre as quais citamos: racial, étnica, geográfica, familiar, de gênero, corporal, geracional, religiosa, de classe, educacional, entre outras.

De Fina, Schiffrin e Bamberg (2006), baseados em Berger e Luckman (1967), Hall (1996) e Kroskrity (2000), validam “o pressuposto de que identidade não é dada nem um produto” (DE FINA; SCHIFFRIN; BAMBERG, 2006, p. 2, nossa tradução). Os autores argumentam que:

Pelo contrário, a identidade é um processo que (1) ocorre em ocasiões concretas e interativas específicas, (2) produz constelações de identidades em vez de construções individuais monolíticas, (3) não emana simplesmente do indivíduo, mas resulta de processos de negociação e de entextualização (BAUMAN; BRIGGS, 1990) que são eminentemente sociais, e (4) implica "trabalho discursivo" (ZIMMERMAN; WIEDER, 1970) (DE FINA; SCHIFFRIN; BAMBERG, 2006, p.2, nossa tradução).

Os autores trazem os pontos referidos no Quadro 4 como parte dos seus entendimentos de identidade, ficando evidenciado que a identidade é relacional. O fato de ser um processo relacional é o que tomamos como um ponto chave na definição da identidade. Neste sentido, o conceito de identidade de Schiffrin (2006) contempla nosso posicionamento quanto à temática, pois este estudo compreende construções, interações, encontros e situações.

Em relação à identidade e narrativas, De Fina (2015), refletindo sobre o trabalho de Jerome Bruner com análises narrativas, salienta que “as narrativas são vistas como o principal veículo de expressão de identidade e os analistas narrativos chegaram ao ponto de argumentar que as histórias que contamos nos moldam no que somos” (DE FINA, 2015, p. 351, nossa tradução). Partindo deste pressuposto, não há como negar a conexão direta entre narrativas e identidades.

Freeman (2015), ao conceitualizar narrativas aponta para as relações entre cognição e identidade:

A narrativa pode ser, e muitas vezes é, um método, um modo de investigação sobre o reino humano. Além disso, a ideia de narrativa pode ser empregada no contexto da teoria sobre algum aspecto da condição humana, por exemplo, a cognição ou a identidade pessoal. Finalmente, pode ser considerada no contexto da prática, ou seja, os vários "feitos" humanos que fazem parte da vida quotidiana (FREEMAN, 2015, p. 22, nossa tradução).

Os “feitos” aos quais o autor faz referência remetem às performances como ações de vida. À sua maneira, Freeman (2015) conecta identidade e *self*⁴. Bamberg, De Fina e Schiffrin (2007) apontam que publicações sobre *self* e identidade nas Ciências Sociais é algo recente. Segundo os autores, as primeiras publicações surgiram nos anos 2000 e 2001, e talvez isso ajude explicar o crescente interesse em pesquisas nessa temática.

O conceito de *self* também faz parte do estudo de Riessman (2015), que cunhou o termo “hall of mirrors” (salão de espelhos). O autor afirma que "a reflexividade envolve entrar numa sala de espelhos que ilumina um fenômeno social de muitos ângulos" (REISSMAN, 2015, p.

4 Optamos por manter o termo em inglês porque o consideramos de difícil tradução. Uma possível tradução seria relativa ao caráter ou comportamento típico de um indivíduo.

233, nossa tradução). Essa é uma imagem que descreve de forma bastante precisa as relações entre nós e os outros, pois havendo espelhos à nossa volta, neles vemos refletidos a nós mesmos e os outros que nos rodeiam. Compreendo o salão dos espelhos não somente como o lugar no qual enfrentamos nossas próprias performances (ou atuações), mas também as dos demais. Podemos ser espelhos, refletindo o outro, e vice-versa.

Já o estudo de Koven (2015) dialoga com a abordagem de reflexividade de Riessman (2015, p. 338), busca investigar “como as pessoas convocam, executam e avaliam “identidades culturais” reconhecíveis em interações de narrativas” (KOVEN, 2015, p. 338, nossa tradução). No que tange a *selves* e os outros, o autor argumenta que

Quando as pessoas contam histórias, elas não refletem simplesmente as suas identidades culturais como entidades estáticas, monolíticas, descritíveis por etiquetas demográficas únicas (por exemplo, étnicas, nacionais, etc.). Em vez disso, com as perspectivas da noção de Goffman (1979) e da noção de Bakhtin (1981) de heteroglossia, pode-se tratar as "identidades culturais" em narrativa como produções multivocalizadas. Esta multivocalização resulta de apresentações coordenadas dos participantes, avaliações e encenações de múltiplas imagens de si mesmos e de outros, aqui e agora narradas e ali e depois narradas (Mannheim 1998; Wortham 2001; Bakhtin 1981; Bamberg 1997; Hill 1995; Keane 2011; Koven 2002, 2007, 2013a) (KOVEN, 2015, p. 388, nossa tradução).

Ainda sobre a temática de *self* e identidade, Bamberg, De Fina e Schiffrin (2007) apresentam sua visão, algo que me representa. Os autores veem *self* e identidade "não como propriedades essenciais da pessoa, mas como constituídas na fala e particularmente na prática social" (BAMBERG; DE FINA; SCHIFFRIN, 2007, p.1, nossa tradução). Os autores também argumentam que "uma vez que *self* e a identidade são considerados fenômenos contextualmente moldados, são definidos e vistos no plural, como *selves* e identidades" (BAMBERG; DE FINA; SCHIFFRIN, 2007, p.1, nossa tradução). Esta argumentação só vem a confirmar o que compreendemos como múltiplas identidades.

Tendo abordados os fundamentos teóricos que embasam este trabalho, passamos a apresentar extratos da apresentação das narrativas das aprendizes, bem como notas feitas no decorrer das apresentações, sob as orientações da docente Leah.

Construindo narrativas linguísticas no Jamboard: emoções e identidades

A criação e narração das histórias das aprendizes (Imagens 1 e 2) compreende não apenas suas histórias de vida, mas um vasto arcabouço que perpassa suas experiências

linguísticas e identidades, marcadas por emoções. As biografias linguísticas no Jamboard foram sugeridas como atividade multimodal, uma vez que a plataforma permite o uso de imagens e textos. De forma que as aprendizes organizaram suas biografias englobando diversos aspectos no processo da educação linguística. A professora sugeriu a temática, sendo bem aceita pelas aprendentes. Em aula, foram exploradas as potencialidades de trabalho com a plataforma Jamboard. A discussão em aula girou em torno das possibilidades de utilizar a ferramenta para narrar histórias de vida. Na sequência didática, Bilbo e Luna trabalharam na construção de suas narrativas na plataforma. Após concluírem suas composições, passaram a apresentar os trabalhos realizados. As apresentações envolveram a interação com a professora, uma vez que as aulas eram individuais. A docente fez o registro das falas em gravações, que foram transcritas em língua inglesa por ocasião das apresentações e interações.

IMAGEM 1 – A NARRATIVA DE BILBO BAGGINS



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

A narrativa de Bilbo, com três extratos destacados, majoritariamente, descreve experiências e preferências relacionadas à música, línguas, aspectos gramaticais e identidades culturais, conforme segue:

Extrato 1 de Bilbo Baggins:

“Can I start with music? My mom is a huge fan of Queen and she sings ‘Kind of magic’ since I was a child. I started to listen to U2 because of my mom when I was 10. I would like to go to a concert. I like them because both bands are easy to understand. Maroon 5 is not. There are different accents in the USA. They are hard for a teenager. Elton John reminds me of the Disney accent. Hard to understand. But Katy Perry has a nice accent to hear. Her songs are clear and understandable. I went to two concerts by Skank. Hard to sing but awesome. The Prinzen reminds me of my childhood studying German. I use them to teach German”⁵ (Diário de notas, 2021).

Bilbo optou por iniciar sua narrativa com a temática da música, algo que lhe propiciou conforto e alegria. Essa fala de Bilbo trata de preferências musicais e diferentes sotaques e está mais relacionada às preferências pessoais e emoções. A aprendente expressa seu gosto por certas bandas devido à conexão emocional com sua mãe e menciona suas preferências devido à facilidade de compreensão. Isso está ligado às emoções que a música evoca e à facilidade de compreensão, que influencia seu prazer em ouvi-la.

Extrato 2 de Bilbo Baggins:

“Well, grammar... I learnt vocabulary with ‘The greatest showman’, clear pronunciation. I copy and mark expressions that are useful. The German flag means love for grammar. About the two boards, I had problems in English as a kid. I know I need grammar. Structure is important to me. I need recipes. In Portuguese I was addicted to grammar. I love it! My father loves grammar. My mom hates grammar. My mom asks me to correct her Portuguese grammar and my dad asks me to correct his German grammar”⁶ (Diário de notas, 2021).

Neste trecho, voltado aos aspectos gramaticais e familiares, Bilbo se concentra principalmente na gramática e no seu interesse em aprender e ensinar gramática em diferentes idiomas. Isso está relacionado ao desejo de aprender e ao valor que ela atribui à estrutura

5 Tradução: “Posso começar com música? Minha mãe é uma grande fã do Queen e canta 'Kind of Magic' desde que eu era criança. Comecei a ouvir U2 por causa da minha mãe quando eu tinha 10 anos. Eu adoraria ir a um show. Gosto deles porque ambas as bandas são fáceis de entender. Maroon 5 não é. Existem diferentes sotaques nos EUA. Eles são difíceis para uma adolescente. Elton John me lembra o sotaque da Disney. Difícil de entender. Mas Katy Perry tem um sotaque agradável de ouvir. Suas músicas são claras e compreensíveis. Fui a dois shows do Skank. Difícil de cantar, mas incríveis. Os Prinzen me lembram da minha infância estudando alemão. Eu os uso para ensinar alemão” (nossa tradução).

6 Tradução: “Bem, gramática... Eu aprendi vocabulário com ‘The greatest showman’, pronúncia clara. Eu copio e marco expressões que são úteis. A bandeira alemã significa amor pela gramática. Sobre as duas lousas, tive problemas em inglês quando era criança. Eu sei que preciso de gramática. A estrutura é importante para mim. Eu preciso de receitas. Em português, eu era viciada em gramática. Eu amo isso! Meu pai ama gramática. Minha mãe odeia gramática. Minha mãe me pede para corrigir a gramática dela em português, e meu pai me pede para corrigir a gramática dele em alemão” (nossa tradução).

gramatical. Também menciona a influência dos pais, o que pode estar relacionado às identidades culturais e à forma como a gramática é percebida em sua família.

Extrato 3 de Bilbo Baggins:

*“Then, the Pharmacy symbol here represents what my mother studied and what I’m studying too. The calculator has to do with my dad, he is an engineer. The hammer is about law, my mom is a lawyer and a pharmacist. At home there is influence of the vocabulary of these areas. I like technical writing and discussing it”*⁷ (Diário de notas, 2021).

Aqui Bilbo menciona símbolos, presentes na imagem 1, que representam as áreas de estudo de seus pais e como esses símbolos influenciam o vocabulário em sua casa. Isso está relacionado às identidades familiares e à influência das profissões de seus pais em sua vida.

A construção da narrativa feita por Bilbo é marcada também aspectos translíngues (GARCÍA; WEI, 2014), combinando diferentes aspectos linguísticos e mobilizando uma série de elementos semióticos:

As práticas translíngues são formas criativas de mobilizar e combinar diversas línguas e sistemas semióticos em contextos de comunicação. Elas desafiam a ideia de que as línguas são entidades fixas e autônomas, e abrem espaço para a emergência de novas formas de significação e expressão (GARCÍA; WEI, 2014, p.1, nossa tradução).

Em se tratando de narrativas multimodais, as práticas translíngues são recursos linguísticos bastante comuns e que representam aspectos da inteligência linguística das aprendentes, parte essencial de seus multiletramentos.

O Quadro 6 apresenta as notas registradas no diário da professora das interações com a aprendente Bilbo Baggins.

QUADRO 6 – NOTAS DAS INTERAÇÕES COM BILBO BAGGINS

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>She says she teaches grammar in German from the very beginning.</i> • <i>Some words she only remembers in German. She doesn’t remember them in</i> |
|--|

⁷ Tradução: “Então, o símbolo da Farmácia aqui representa o que minha mãe estudou e o que estou estudando também. A calculadora tem a ver com meu pai, ele é engenheiro. O martelo está relacionado com a área jurídica, minha mãe é advogada e farmacêutica. Em casa, há influência do vocabulário dessas áreas. Eu gosto de escrever tecnicamente e discutir sobre isso” (nossa tradução).

Portuguese or English.

- *Depending on the English accent she watches stuff with subtitles.*
- *English depends a lot on her mood.*
- *Some of the voices in Harry Potter films are torture because she likes the characters and thinks the voices don't match.*
- *Anime in Japanese - watched mostly in the original language, even though she doesn't speak Japanese.*
- *She tries to watch things in Spanish, Italian and French, but it doesn't work. From the Latin languages she has preference for Portuguese.*
- *She often translates things because her parents don't speak English. Films watched together are usually in Portuguese.*
- *In the past she suffered being judged because she didn't watch in English.*
- *She feels each series or film has a different language way.*
- *More than 50% of the time "her" brain voice is in English and switches languages.*
- *She likes speaking and thinking in different languages.*
- *She realised the "Dark" translation was not accurate and she started criticizing German/English/Portuguese translations. Mentions cultural translation in HP (Harry Potter).*
- *Learning new things depends on her mood.*
- *She says she hated the British accent when she was younger, but now she loves it.*
- *Everything about Sherlock Holmes, only in English.⁸*

(Diário de notas, 2021)

⁸ Tradução: Ela diz que ensina gramática em alemão desde o início. / Algumas palavras ela só se lembra em alemão. Ela não se lembra delas em português ou inglês. / Dependendo do sotaque em inglês, ela assiste coisas com legendas. / O inglês depende muito do seu humor. / Algumas das vozes nos filmes de Harry Potter são tortura porque ela gosta dos personagens e acha que as vozes não combinam. / Anime em japonês - assiste principalmente na língua original, mesmo que não fale japonês. / Ela tenta assistir coisas em espanhol, italiano e francês, mas não dá certo. Entre as línguas latinas, ela tem preferência pelo português. / Muitas vezes, ela traduz coisas porque seus pais não falam inglês. Os filmes assistidos juntos geralmente estão em português. / No passado, ela sofreu julgamentos porque não assistia em inglês. / Ela sente que cada série ou filme tem uma maneira diferente de linguagem. / Mais de 50% do tempo, a "voz" em seu cérebro está em inglês e troca de idiomas. / Ela gosta de falar e pensar em diferentes idiomas. / Ela percebeu que a tradução de "Dark" não era precisa e começou a criticar as traduções em alemão/inglês/português. Menciona a tradução cultural em HP (Harry Potter). / Aprender coisas novas depende do seu humor. / Ela diz que odiava o sotaque britânico quando era mais jovem, mas agora ama. / Tudo sobre Sherlock Holmes, apenas em inglês (nossa tradução).

As interações abordam o uso de diferentes idiomas em filmes, séries e animes, bem como as preferências linguísticas da pessoa. Isso envolve tanto preferências culturais quanto emocionais, pois Bilbo menciona suas emoções em relação às vozes dos personagens nos filmes e seu desejo de assistir a animes na língua original. A aprendente também fala sobre seu estado de ânimo afetando sua disposição para aprender e suas preferências linguísticas. Isso está relacionado às emoções, já que o humor pode influenciar a motivação para aprender e usar diferentes idiomas. Ela ainda menciona a crítica às traduções em diferentes idiomas e a preferência pelo inglês em certos contextos, como Sherlock Holmes. Isso está relacionado a preferências culturais e identidades linguísticas, bem como a emoções em relação à qualidade das traduções. Finalmente, Bilbo fala sobre sua evolução em relação ao sotaque britânico, o que também está relacionado a preferências culturais e identidades linguísticas, bem como a mudanças nas emoções em relação ao sotaque ao longo do tempo.

Assim, as afirmações abrangem uma variedade de experiências relacionadas às emoções e identidades culturais (KOVEN, 2015), destacando como esses elementos desempenham um papel importante na forma como a estudante percebe e se relaciona com música, línguas e culturas. Os aspectos mencionados por Bilbo evocam a perspectiva de identidade enquanto processo (DE FINA; SCHIFFRIN; BAMBERG, 2006) e com a percepção de emoções em movimento, gerando efeitos (AHMED, 2014).

Ainda acerca de identidades, a narrativa de Bilbo evidencia tratar-se de um processo (HALL, 1990), que em alguns momentos apresenta uma sensação de pertencimento (WEEKS, 1990), nas ocorrências de interações entre o “eu” e o “outro” (SCHIFFRIN, 2006) e que está alicerçada na percepção/conexão de mundo (NORTON, 2013) da aprendiz.

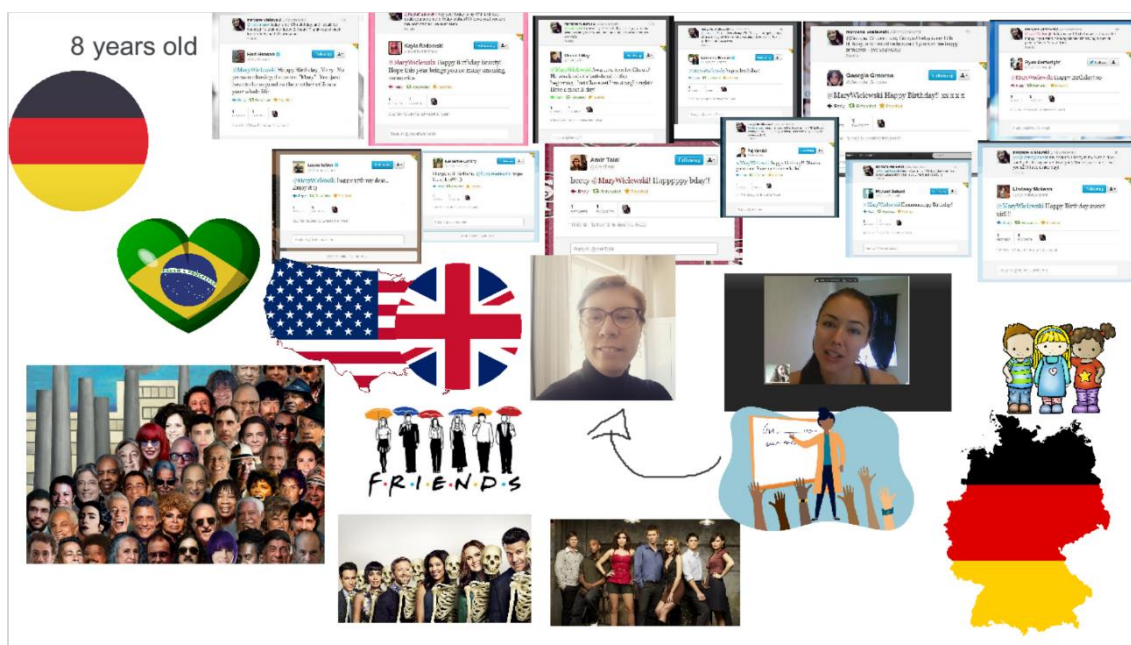
Nos extratos e notas da apresentação de sua narrativa, Bilbo Baggins expressa o desejo de iniciar sua fala com a temática da música, confessando ter sido influenciada por sua mãe no gosto musical, principalmente em língua inglesa. A aprendiz menciona ainda seu bem-estar e desconforto em relação a diferentes variantes linguísticas. Ela traz à tona memórias musicais de suas experiências prévias com a língua alemã. Assim, Bilbo trata de emoções e revela múltiplas facetas identitárias.

Bilbo fala também sobre os sentimentos com relação às línguas nomeadas (alemão e inglês). As figuras dos pais estão presentes na fala da estudante e ela revela seu amor pela gramática da língua alemã e, em determinada época, a necessidade de estudar gramática em língua inglesa.

No terceiro extrato, Bilbo mais uma vez traz a presença de seus pais e as influências destes na sua formação linguística e na escolha de sua futura profissão. Nas notas ela fala reiteradas vezes que seu aprendizado está conectado ao senso de humor.

Já a narrativa produzida por Luna (Imagem 2) traz ao mesmo tempo aspectos comuns e diferentes àquela produzida por Bilbo. Assim como Bilbo, Luna também recorre às práticas translíngues na construção de sua narrativa, o que demonstra suas habilidades linguísticas bem como seus letramentos, especialmente o visual.

IMAGEM 2 – A NARRATIVA DE LUNA



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

A opção de Luna em iniciar sua narrativa com as memórias de sua infância parece delinear o desejo de seguir uma ordem cronológica da linha do tempo. Isso também se evidencia nos demais extratos e falas.

Extrato 1 de Luna:

“I started my journey with languages when I was eight years old... with German, privately. The teacher had no didactics and I learnt little”⁹ (Diário de notas, 2021).

9 Tradução: “Eu comecei minha jornada com línguas quando tinha oito anos... com alemão, em aulas particulares. A professora não tinha didática e eu aprendi pouco” (nossa tradução).

Neste extrato inicial, Luna expressa o desejo de aprender idiomas desde uma idade jovem, começando com a língua alemã. No entanto, a falta de didática do professor pode ter afetado sua experiência de aprendizado.

Extrato 2 de Luna:

“I had a ‘national phase’ after studying German, actually... when I was an adolescent. I can’t explain why. I was only interested in how Brazilian culture was awesome”¹⁰ (Diário de notas, 2021).

Aqui a aprendente descreve uma fase em que estava mais interessada na cultura brasileira após estudar alemão. Isso sugere uma mudança em sua identidade linguística e cultural, onde ela se concentrou mais em sua cultura nacional.

Extrato 3 de Luna:

“In 2009 I started watching TV series ‘Bones’ in Portuguese. I made friends. Then in 2011 I met a nice English teacher and started watching series in English (Friends and One Tree Hill). I met actors on social media. I talked to one actress of One Tree Hill on Skype. I was so happy”¹¹ (Diário de notas, 2021).

Luna menciona fazer amigos ao assistir séries em português, o que sugere uma conexão emocional positiva com a língua portuguesa e a capacidade de fazer amizades. Também menciona conhecer um professor de inglês e sua decisão de começar a assistir séries em inglês, indicando interesse e entusiasmo por essa língua. A aprendente descreve uma experiência emocionalmente positiva ao conhecer atores de uma série de TV e falar com uma atriz de "One Tree Hill" no Skype, demonstrando a influência das emoções em sua relação com a língua e a cultura.

Extrato 4 de Luna:

“After that, in 2013 I stopped studying languages. Only one connection left. I had contact with that English teacher. And I met my friends from Germany. I had lessons in German at

10 Tradução: “Eu tive uma “fase nacional” depois de estudar alemão, na verdade... quando eu era adolescente. Não consigo explicar por quê. Eu estava apenas interessada em como a cultura brasileira era incrível” (nossa tradução).

11 Tradução: “Em 2009, comecei a assistir a série de TV “Bones” em português. Fiz amizades. Depois, em 2011, conheci uma professora de inglês muito legal e comecei a assistir séries em inglês (Friends e One Tree Hill). Conheci atores nas redes sociais. Conversei com uma atriz de One Tree Hill no Skype. Eu estava tão feliz” (nossa tradução).

Celin because I had a scholarship for one year and a half. There I had two great teachers”¹² (Diário de notas, 2021).

Aqui Luna menciona a interrupção do estudo de idiomas, o que pode estar relacionado a uma mudança em seus desejos naquele momento. No entanto, ainda mantém contato com sua professora de inglês, indicando um vínculo emocional com a língua e a cultura. A aprendente menciona ter amigos da Alemanha e ter estudado alemão com uma bolsa de estudos. Isso indica uma identidade linguística relacionada à língua alemã e às experiências culturais associadas a ela.

No Quadro 7 temos as notas registradas no diário da professora das interações com a aprendiz Luna.

QUADRO 7 – NOTAS DAS INTERAÇÕES COM LUNA

- *She mentioned that when studying German, she began sentences in German but ended them in English.*
- *She started studying English again because she wants to teach Biology in English at an International school.*
- *She says she knows she uses different varieties of English, mainly British and American.*
- *Her mother decided to put her in German classes because of church friends.*
- *Her grandmother speaks little Ukrainian. Her aunt is a retired English teacher but had no influence on her. An aunt lived in Russia. Her father studied English in Duolingo for a while. Her husband speaks English because he works using English. He did an internship in England (Liverpool) for one year and a half. He studied German and Russian on his own. At home they speak English and Portuguese.*
- *She liked schools but most lessons were in Portuguese. She started having lessons in English in 2nd year of High School, what she considers bad.*¹³

12 Tradução: “Depois disso, em 2013, parei de estudar línguas. Apenas uma conexão permaneceu. Eu mantive contato com aquela professora de inglês. E conheci meus amigos da Alemanha. Tive aulas de alemão no Celin porque recebi uma bolsa de estudos por um ano e meio. Lá, tive dois ótimos professores” (nossa tradução).

13 Tradução: Ela mencionou que, ao estudar alemão, começava as frases em alemão, mas as terminava em inglês. / Ela começou a estudar inglês novamente porque quer ensinar Biologia em inglês em uma escola internacional. / Ela diz que sabe que usa diferentes variantes do inglês, principalmente o britânico e o americano. / Sua mãe decidiu colocá-la em aulas de alemão por causa de amigos da igreja. / Sua avó fala pouco de ucraniano. Sua tia é uma professora de inglês aposentada, mas não teve influência sobre ela. Uma tia morou na Rússia. Seu pai estudou inglês no Duolingo por um tempo. Seu marido fala inglês porque trabalha usando a língua. Ele fez estágio na Inglaterra (Liverpool) por um ano e meio. Estudou alemão e russo por conta própria. Em casa, falam inglês e português. / Ela gostava de escola, mas a maioria das aulas era em português. Ela começou a ter aulas em inglês no 2º ano do ensino médio, o que ela considera ruim (nossa tradução).

A observação inicial sugere uma identidade linguística complexa, onde a pessoa pode misturar idiomas em suas interações, refletindo influências linguísticas variadas em sua vida. Na sequência, Luna expressa o desejo de estudar inglês novamente, motivada por sua aspiração de ensinar Biologia em inglês em uma escola internacional. Isso reflete um desejo específico relacionado à sua carreira. A aprendente reconhece que utiliza diferentes variedades do inglês, indicando uma identidade linguística flexível e adaptável, que pode se ajustar às diferentes variantes do idioma. No que tange à família, a decisão da mãe de colocá-la em aulas de alemão está relacionada à identidade cultural (KOVEN, 2015) e aos desejos da família de manter conexões com amigos da igreja que podem falar alemão. Ao falar de sua tia, a aprendente sugere que a tia era uma fonte potencial de influência linguística, mas, de alguma forma, não influenciou Luna. Isso pode estar relacionado com as escolhas de identidade e desejos de aprender línguas por conta própria. A estudante menciona ainda outros membros da família e as línguas envolvidas com essas pessoas. A escolha de Luna e seu marido de falar inglês e português em casa pode estar relacionada à identidade do casal e à dinâmica linguística em seu ambiente doméstico.

Luna completa sua narrativa com relação à educação linguística, que se relaciona ao desejo de aprender inglês e ao ambiente escolar. A preferência por mais aulas de inglês pode indicar um desejo de maior proficiência na língua, enquanto a insatisfação com a qualidade das aulas pode refletir em emoções negativas em relação à experiência de aprendizado. Essas afirmações indicam a identidade cultural, desejos pessoais, influências familiares e escolares podem interagir para moldar as escolhas e as experiências linguísticas de uma pessoa.

No geral, as afirmações abordam várias dimensões das experiências linguísticas de Luna, incluindo emoções e identidades que moldaram sua jornada com diferentes línguas e culturas. Na narrativa de Luna evidencia-se, nos mais diversos aspectos, o quanto as emoções são ativas, interativas e processuais, mas também hierarquicamente, socialmente, culturalmente e discursivamente construídas (BARCELOS, 2015).

Nos extratos de sua apresentação, Luna recorda seu aprendizado inicial de línguas e faz uma correlação de aprendizado com os professores que ministravam as aulas. As emoções da aprendiz são relevadas em diferentes momentos, como a fase do interesse tão somente na

cultura nacional, a alegria do contato com atores de suas séries favoritas. As menções às identidades enquanto estudante, amiga, cidadã, fã.

Nas notas feitas no decorrer da fala de Luna, surge o desejo de retomar as aulas de inglês por razões profissionais. Além disso, as referências mais citadas são os familiares e as relações linguísticas entre eles e a estudante.

Conclusão

Este trabalho se propôs a analisar emoções e identidades de aprendizes de língua inglesa em aulas online de línguas por meio do uso da ferramenta multimodal do Jamboard. As narrativas linguísticas produzidas pelas aprendentes e compartilhadas com a professora evidenciaram as emoções e identidades das aprendizes relacionadas:

- a) às experiências prévias na aprendizagem de línguas;
- b) aos papéis das relações familiares nos aspectos linguísticos;
- c) às relações entre docentes e discentes.

Emoções e identidades são pontos centrais no trabalho com narrativas, considerando que se trata de conceitos interrelacionados, influenciados pelos contextos nos quais transitamos. Ao mesmo tempo, emoções e identidades se sobrepõem, não sendo delimitados, mas socialmente construídos nas relações com o(s) outro(s).

Com relação aos professores/as, advogamos que a estes cabe acolher a diversidade e multiplicidade de identidades e legitimar as emoções dos/das aprendentes, sem emitir juízo de valores, pois esse papel não nos cabe, senão que temos nossas próprias narrativas de vida, sobre as quais também não cabe nenhum tipo de valoração.

Quanto às contribuições deste trabalho em relação às emoções e educação linguística, os dados e as análises mostram que, por se tratar de uma temática recente e subjetiva, é preciso trabalhar com uma escuta e leitura atentas e sensíveis. Emoções e identidades são evidenciadas em histórias individuais e coletivas, com o reconhecimento de papéis e influências.

Quando pensamos nas potencialidades de trabalhar conceitos como emoções e identidades a partir de narrativas multimodais, primeiramente, é preciso destacar que o uso de imagens, por exemplo, auxilia na narrativa de histórias, para além do verbal, servindo de guia (roteiro) e potencializando os efeitos na comunicação. O incremento do trabalho voltado à educação linguística com o uso de recursos semióticos pode resultar em contribuições

surpreendentes, além de permitir que estudantes possam narrar emoções e identidades em experiências e vivências de diferentes formas.

Refletindo acerca das dificuldades em lidar com conceitos tão complexos a partir de narrativas multimodais, salientamos que seria improvável a obtenção de dados da maneira como ocorreu sem que houvesse as apresentações orais das estudantes. Portanto, uso da plataforma multimodal por si só deixaria as narrativas incompletas.

Referências

AHMED, S. *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

BAMBERG, M.; DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D. *Selves and Identities in Narrative and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz SLLT 5 (2). 2015, pp. 301-325.

BENESCH, S. *Considering emotions in critical English language teaching: Theories and Praxis*. New York: Routledge, 2012.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais (CHS). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 7 de abr. 2016.

DE FINA, A. Narrative and Identities. *In: The Handbook of Narrative Analysis*. Chichester/West Sussex/Malden. Wiley Blackwell, 2015, pp. 351-368.

DE FINA, D.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

FIVUSH, R.; BOOKER, J.A.; GRACI, M. E. Ongoing Narrative Meaning-Making Within Events and Across the Life Span. *Imagination, Cognition and Personality: Consciousness in Theory, Research, and Clinical Practice 2017*, Vol. 37(2), pp. 127–152.

FREEMAN, M. Narrative as a Mode of Understanding: Method, Theory, Praxis. *In: DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. The Handbook of Narrative Analysis*. Chichester/West Sussex/Malden. Wiley Blackwell, 2015, pp. 21-37.

GARCÍA, O. WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

HALL, S. Cultural Identity and Diaspora. *In: RUTHERFORD, J. (ed.). Identity, Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, 1990, pp. 222–237.

KOVEN, M. Narrative and Cultural Identities: Performing and Aligning with Figures of Personhood. DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. *The Handbook of Narrative Analysis*. Chichester/West Sussex/Malden. Wiley Blackwell, 2015, pp. 388-407.

NORTON, B. *Identity and language learning*. New York: Multilingual Matters: 2013.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

RIESSMAN, C. K. Entering the Hall of Mirrors Reflexivity and Narrative Research. *In: DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. The Handbook of Narrative Analysis*. Chichester/West Sussex/Malden. Wiley Blackwell, 2015, pp. 219-238.

SCHIFFRIN, D. From linguistic reference to social reality. *In: DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. (eds). Discourse and Identity*. New York: Cambridge University Press, 2006, pp. 103-134.

WEEDON, C. *Identity and Culture*. New York: Open University Press McGraw-Hill Education McGraw-Hill House, 2004.

WEEKS, J. The Value of Difference. *In: RUTHERFORD, J. (ed.). Identity, Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, 1990, pp. 88–100.

EMOTIONS AND IDENTITIES: THE USE OF THE JAMBOARD TOOL IN THE CONSTRUCTION OF LINGUISTIC NARRATIVES BY ENGLISH LEARNERS IN ONLINE LANGUAGE CLASSES

ABSTRACT: The construction of narratives has proven to be an increasingly relevant practice in language teaching and learning. With the aim of investigating the emotions and identities of English language learners, this research was developed from the perspective of narratives as life stories. This approach allows us to understand these narratives as personal experiences intrinsically connected to the contexts in which individuals are situated, as well as to relationships in various social contexts. In this exploratory and qualitative research, linguistic narratives produced by students in English language classes were used in a specific language course during the pandemic period. The multimodal tool Jamboard was employed for data generation. The recorded presentations of the narratives were subjected to content analysis. In terms of results, the presentations in linguistic narratives revealed the emotions and identities of the learners, highlighting their previous experiences in language learning, the impact of family relationships on linguistic aspects, as well as the interactions between teachers and students.

KEYWORDS: Language education, Narratives, Emotions, Identities.