

ENSINAR EM TEMPOS DE INCERTEZA: A REINVENÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE, DA MEDIAÇÃO E DA INSPIRAÇÃO PEDAGÓGICA

REIMAGINING ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN TIMES OF UNCERTAINTY: COMPLEXITY, MEDIATION, AND THE POWER OF INSPIRATIONAL PEDAGOGY

Rosângela Aparecida de QUEIROS MANDUCA
rosangela.queiros@fatec.sp.gov.br
Fatec Ipiranga – Pastor Eneas Tognini, SP, Brasil

Resumo: Este artigo analisa criticamente a reinvenção da prática docente no ensino de língua inglesa no ensino superior durante o período da pandemia da Covid-19, à luz da teoria da complexidade e de referenciais da Linguística Aplicada crítica. Com base em autores como Vygotsky, Freire, Miccoli, Mercer, van Lier, Almeida Filho, entre outros, discute-se a docência como ação situada, afetiva e mediadora, evidenciando que o ensino remoto não constituiu mera transposição técnica, mas uma reconstrução ética e pedagógica do vínculo educativo. Abordam-se práticas como a sala de aula invertida, a avaliação formativa e a escuta sensível como caminhos para fomentar a autonomia discente, o engajamento significativo e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. A experiência docente é reconhecida como fonte legítima de saber pedagógico e como catalisadora da reflexão crítica, da criatividade e da transformação curricular. Os dados analisados indicam que a centralidade da mediação humana, da inspiração pedagógica e do vínculo afetivo foram decisivos para sustentar a aprendizagem em tempos de incerteza. Ao final, apontam-se caminhos para uma pedagogia linguística mais humanizadora, reflexiva e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Palavras-chaves: Ensino de línguas em contexto remoto; Mediação pedagógica; Ensino Inspirador; Docência de línguas.

Abstract: This article critically examines the reinvention of English language teaching practices in higher education during the Covid-19 pandemic, through the lens of complexity theory and critical applied linguistics. Drawing on the works of Vygotsky, Freire, Miccoli, Mercer, van Lier, Almeida Filho, among others, the discussion frames teaching as a situated, affective, and mediational act, emphasizing that remote education represented not a mere technical adaptation, but an ethical and pedagogical reconstruction of the educational bond. Pedagogical strategies such as flipped classrooms, formative assessment, and empathetic listening are analyzed as means to foster learner autonomy, meaningful engagement, and the development of cognitive and socioemotional competences. Teaching experience is recognized as a legitimate source of pedagogical knowledge and as a catalyst for critical reflection, creativity, and curricular transformation. The findings indicate that human mediation, pedagogical inspiration, and affective connection were essential in sustaining language learning under uncertain conditions. Ultimately, the study points to the need for a more humanizing, reflective, and ethically engaged language pedagogy committed to the holistic development of learners.

Keywords: Language teaching in remote contexts; Pedagogical mediation; Inspirational teaching; Language teacher professionalism

INTRODUÇÃO

A emergência sanitária global provocada pela pandemia da Covid-19 instaurou um contexto educacional extraordinário que exigiu, de forma abrupta e não planejada, a transição do ensino presencial para modalidades remotas emergenciais. Essa mudança impactou profundamente o ensino de línguas estrangeiras, notadamente o de Inglês no ensino superior, cuja essência repousa sobre a interação e a construção social do conhecimento, que foram confrontados por uma realidade que exigiu não apenas o domínio técnico de ferramentas digitais, mas uma reinvenção ética, didática e relacional por parte dos docentes. Longe de representar apenas uma transposição de conteúdos para o ambiente virtual, esse processo expôs com intensidade os limites e as potencialidades da prática docente em meio à incerteza. Para além disso, a transição do ensino presencial para o remoto impôs uma inflexão paradigmática que interpelou o papel do professor, a motivação do aluno e a própria concepção de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, este artigo propõe-se a analisar o processo de reinvenção da aula de idiomas no ensino superior remoto à luz da teoria da complexidade e de uma abordagem experiencial da docência. Considera-se que ensinar e aprender não constituem práticas isoladas, lineares ou previsíveis, mas como processos complexos, inseridos em ecologias relacionais, emocionais e sociais profundamente dinâmicas, moldadas por múltiplas contingências e interações contextuais. Como argumenta Mercer (2011), a agência docente deve ser compreendida como um sistema adaptativo complexo, pois envolve a interseção de fatores contextuais, interpessoais e intrapessoais que modulam continuamente a ação pedagógica.

A esse quadro soma-se a concepção de experiência docente desenvolvida por Miccoli (2007, 2010, 2016), que entende a sala de aula como um espaço de múltiplas experiências pedagógicas, afetivas, sociais e contextuais. Inspirada na Biologia do Conhecer de Maturana e na abordagem qualitativa interpretativista da Linguística Aplicada, Miccoli propõe que a prática docente seja vista como *locus* de aprendizagem e transformação. Para ela, ensinar uma língua estrangeira envolve “um sistema orgânico e interdependente de relações”, e não apenas a aplicação de métodos previamente definidos. Visto desta forma, em vez de compreender o ensino remoto como uma ruptura meramente negativa, este trabalho busca evidenciar como esse contexto também operou como um potente gerador de práticas inovadoras, de reconfigurações do vínculo pedagógico e de fortalecimento da ação reflexiva do professor.

Do mesmo modo, Saldanha (2022), ao investigar práticas inspiradoras no ensino de Inglês em escolas públicas, evidencia que a eficácia da ação docente não reside apenas na metodologia adotada, mas na capacidade do professor de estabelecer vínculos, construir ambientes emocionalmente seguros e agir com intencionalidade diante das adversidades. Para a autora,

práticas inspiradoras emergem de professores que exercem sua agência de maneira reflexiva e comprometida com a transformação dos estudantes, promovendo experiências significativas, mesmo em contextos adversos.

Com base nessas perspectivas, este trabalho examina o processo de reinvenção do ensino de língua inglesa no ensino superior durante a pandemia, buscando compreender como os professores mobilizaram sua agência para enfrentar os desafios da educação remota, sustentar vínculos com os estudantes e promover práticas avaliativas e metodológicas inovadoras. Ao articular elementos empíricos com referencial teórico sólido, o artigo defende que a pandemia, apesar de seus efeitos disruptivos, operou como catalisadora de uma pedagogia mais relacional, crítica e sensível à complexidade dos sujeitos e dos contextos.

Nosso objetivo é, portanto, analisar criticamente as estratégias didáticas, os desafios de interação e avaliação, bem como as dimensões afetivas e inspiradoras da prática docente em língua inglesa no ensino superior remoto. Para isso, articulamos experiências empíricas com aportes teóricos, na tentativa de contribuir com uma pedagogia mais sensível, dialógica e voltada à formação integral do estudante.

O Ensino superior remoto e o ensino de idiomas: uma perspectiva experiencial e complexa

A imposição do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da Covid-19 provocou uma inflexão paradigmática no campo da educação superior, em especial no ensino de línguas estrangeiras. A prática pedagógica que tradicionalmente se apoiava na presença física, na oralidade e na interação sensível precisou ser reconfigurada às pressas, ancorando-se em plataformas digitais e interfaces tecnológicas. No entanto, reduzir essa transformação a uma simples mudança de suporte — de presencial para remoto — significaria ignorar a complexidade e o caráter afetivo, relacional e ético que permeiam o ensino de idiomas. O que se instaurou foi, na verdade, uma nova ecologia de ensino-aprendizagem, mediada por contingências emocionais, incertezas institucionais e desigualdades estruturais.

A docência em línguas, nesse cenário, revelou-se não apenas um exercício técnico, mas um fenômeno afetivo e relacional profundamente atravessado por emoções, frustrações, imprevistos e reinvenções. Como observa Miccoli (2007, 2010, 2016), o ensino de línguas deve ser compreendido como uma experiência vivida, situada e complexa, que envolve não apenas o domínio de conteúdos linguísticos, mas a mediação de relações interpessoais e a escuta sensível das necessidades dos estudantes. A sala de aula — física ou virtual — é o espaço onde essas experiências se constelam e se tornam inteligíveis à luz das dimensões pedagógicas, afetivas, sociais e contextuais que as constituem.

Nesse sentido, o ensino remoto de Inglês não pode ser analisado apenas em termos de eficácia tecnológica ou adaptação metodológica. É necessário reconhecer que essa experiência docente (de variadas áreas) foi atravessada por múltiplas instabilidades: a súbita virtualização das aulas, a ausência de formação prévia sobre ferramentas digitais, a dificuldade de acesso de muitos estudantes à internet, a sobreposição de demandas familiares e laborais e, sobretudo, o cansaço emocional causado pelo isolamento e pela insegurança sanitária. Como afirma Saldanha (2022), o ensino remoto durante a pandemia trouxe à tona não só as desigualdades materiais, mas também os desafios emocionais e relacionais que atravessam o fazer docente — muitos dos quais permaneciam latentes no cotidiano escolar.

As experiências narradas por professores durante esse período, como aponta Saldanha (2022), evidenciam a coexistência de sentimentos de impotência, frustração, isolamento e resiliência. Neste mesmo contexto, a autora, ao investigar as emoções de docentes de Inglês no ensino público identificou um ciclo de tristeza e desmotivação causado pelas condições precárias de trabalho e pelo baixo reconhecimento institucional, que só foi superado mediante a valorização da escuta, do acolhimento e da partilha de experiências entre pares.

De forma semelhante, de acordo com Moran (2015), o ensino remoto exige um reposicionamento do docente, que passa a atuar como curador de experiências de aprendizagem e não apenas como transmissor de conteúdos. Essa postura se articula com a proposta de ensino dialógico de Freire (1996), em que o professor precisa compreender o contexto do aluno e adaptar sua atuação para promover o engajamento crítico. No cenário emergencial da pandemia, isso significou criar estratégias para manter o vínculo com os estudantes e adaptar suas atitudes em relação a eles. Miccoli (2010) argumenta que as experiências vividas no ensino de línguas não podem ser compreendidas a partir de uma lógica linear, mas sim como fenômenos complexos que envolvem dimensões cognitivas, afetivas e contextuais. A partir dessa perspectiva, o ensino remoto emergencial escancarou as desigualdades no acesso à tecnologia e à internet, mas também evidenciou o protagonismo de docentes que buscaram alternativas criativas para garantir a continuidade da aprendizagem.

Adotar uma perspectiva complexa sobre o ensino de Inglês durante a pandemia significa, portanto, abandonar a ideia de que o bom ensino remoto se resume à proficiência no uso de plataformas ou ao domínio de estratégias didáticas “eficientes”. Ao contrário, significa compreender que a prática pedagógica, especialmente no ensino de línguas, se dá em redes dinâmicas e não-lineares, nas quais emoções, valores, crenças, relações de poder e sentidos subjetivos se entrelaçam. Mercer (2011) argumenta que a agência do professor está enraizada em processos intrapessoais e interpessoais e que essa agência se expressa, sobretudo, na capacidade de responder criativamente às demandas do ambiente — algo que se revelou essencial na conjuntura pandêmica.

Assim, o ensino de idiomas durante a pandemia deve ser analisado não apenas como uma adaptação tecnológica, mas como um campo tensionado por experiências de ruptura e reconstrução. Os professores atuaram como agentes de sustentação afetiva, como mediadores da esperança pedagógica em tempos de crise. Muitos buscaram reinventar seus modos de ensinar, escutando seus alunos com empatia, flexibilizando critérios avaliativos, propondo atividades sensíveis à realidade doméstica dos estudantes e ressignificando a sala de aula como espaço ético de cuidado, e não apenas de instrução.

Entendido desta forma, podemos afirmar que o ensino remoto de Inglês durante a pandemia nos ensina que a prática docente é antes de tudo uma prática relacional, experiencial e complexa. A emergência da pandemia não criou esses elementos — ela apenas os evidenciou, revelando que o professor de idiomas, mais do que um técnico ou facilitador, é um agente ético-estético cuja ação reverbera nos campos afetivo, formativo e político.

A centralidade do agir docente: empatia, reflexividade e agência em tempos de incerteza

O ensino remoto emergencial, instaurado de maneira abrupta pela pandemia da Covid-19, colocou em evidência o papel central do professor como sujeito ético, reflexivo e relacional. Em um cenário marcado por insegurança sanitária, instabilidade emocional e desigualdade de acesso às tecnologias, o docente tornou-se a principal âncora da experiência educacional, mediando não apenas conteúdos, mas relações, afetos e possibilidades de aprendizagem. Como argumenta Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. Esse princípio se mostrou ainda mais necessário quando as barreiras tecnológicas e emocionais distanciaram os sujeitos do processo educativo.

O agir docente, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a uma mera execução de tarefas planejadas ou de aplicação de métodos pré-definidos. Trata-se, antes, de uma ação situada, sensível e deliberada, que envolve a tomada de decisões pedagógicas diante da imprevisibilidade e da diversidade. Mercer (2011), ao conceber a agência como um sistema adaptativo complexo, sustenta que o professor é um agente dinâmico cuja atuação emerge da interação entre fatores contextuais, emocionais, interpessoais e cognitivos. A agência docente, nesse sentido, é mediada pelas experiências prévias, pelas condições institucionais, pelas crenças pedagógicas e pela qualidade das relações estabelecidas com os estudantes.

Durante a pandemia, essa agência foi atravessada por uma demanda cada vez mais evidente: a de empatia. A empatia, entendida aqui não como uma disposição passiva de compaixão, mas como uma postura ativa de escuta, compreensão e engajamento ético com o outro, segundo Moran, (2015), tornou-se uma competência pedagógica central. O professor que conseguia perceber as limitações do estudante — seja o cansaço emocional, a ausência de um espaço adequado para estudo, a sobrecarga de tarefas ou a insegurança quanto ao futuro — era também aquele que se

colocava como mediador dialógico, oferecendo alternativas, flexibilizando critérios, reforçando vínculos e reafirmando a dignidade da aprendizagem.

Jensen, Adams e Strickland (2014), ao discutirem o conceito de ensino inspirador, defendem que práticas pedagógicas transformadoras não se sustentam apenas na excelência técnica, mas no compromisso do docente com a construção de ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros, desafiadores e responsivos. Professores inspiradores, segundo esses autores, são aqueles capazes de reconhecer o estudante como parceiro no processo de aprendizagem, mobilizando não apenas estratégias, mas também atitudes — como cuidado, entusiasmo, curiosidade e respeito mútuo.

De forma semelhante, van Lier (2008) sustenta que a agência docente está intrinsecamente ligada à intencionalidade, à autonomia e à responsividade. Isso implica dizer que o professor não é um agente neutro que responde a demandas externas, mas um sujeito ativo que interpreta, ressignifica e negocia sua prática com base nas *affordances* do ambiente. Durante o ensino remoto, por exemplo, muitos professores relataram a necessidade de criar suas próprias estratégias, reinventar seus cronogramas, contatar alunos individualmente por canais paralelos e atuar como tutores afetivos — práticas que emergiram da leitura sensível do contexto e da escuta empática das necessidades estudantis.

O agir docente é entendido neste trabalho como o conjunto de decisões, estratégias, afetos e posturas assumidas pelo professor no enfrentamento dos desafios educacionais. Durante o ensino remoto emergencial, o papel do professor ganhou nova centralidade, não apenas pela responsabilidade na condução das aulas online, mas pela sua capacidade de acolher, motivar e reconfigurar as interações pedagógicas em contextos incertos e adversos. A partir da concepção de agência como sistema adaptativo complexo (Mercer, 2011), é possível compreender que o agir docente é constituído pela articulação entre condições contextuais, disposições internas e relações interpessoais. Isso implica reconhecer que o professor, mesmo diante de limitações tecnológicas e estruturais, pode exercer um papel transformador se conseguir mobilizar intencionalidade, criatividade e sensibilidade pedagógica. Autores como Saldanha (2022) ressaltam que o exercício da agência docente no ensino remoto esteve fortemente relacionado ao engajamento afetivo e à construção de vínculos com os alunos. Mais do que “dar aula”, o professor foi chamado a ressignificar sua prática, buscando novos sentidos para o ensinar em meio ao caos pandêmico.

O agir docente, portanto, durante a pandemia, foi muito mais do que a entrega de conteúdo. Foi, sobretudo, um gesto de presença ética e afetiva. Como lembra Freire (1996), a prática educativa não se realiza fora do amor, da esperança e da indignação. Professores que agiram com empatia e intencionalidade conseguiram manter seus alunos conectados — não apenas à aula, mas ao próprio sentido de continuar aprendendo em um mundo em crise.

Essa centralidade do professor como mediador de experiências afetivas e cognitivas se articula com a proposta de Moran (2015), que sugere uma redefinição do papel docente na era digital: não mais como fonte de informações, mas como curador de experiências e facilitador de processos. No ensino remoto, essa redefinição tornou-se urgente: o professor precisou ir além do planejado, buscar intencionalmente os alunos que “desapareciam” atrás das telas, manter um diálogo constante com suas emoções e hesitações, e transformar a sala de aula digital em um espaço humanizador.

Visto desta forma, é possível afirmar que o agir docente durante a pandemia revelou sua natureza relacional, ética e complexa. O professor que fez a diferença não foi necessariamente aquele que dominava todas as ferramentas digitais, mas aquele que exerceu sua agência de modo sensível, escutou seus alunos, reconheceu seus limites e atuou com empatia. Nesse gesto, reiterou a potência transformadora do ensino e reafirmou o vínculo pedagógico como eixo estruturante da prática educacional.

Desafios da interação no ensino remoto de idiomas: uma abordagem experiencial e crítica

A interação é o coração pulsante do ensino de línguas estrangeiras. Em contextos presenciais, ela ocorre de forma orgânica por meio da linguagem corporal, da prosódia, da convivência cotidiana e das dinâmicas espontâneas de sala de aula. No entanto, durante o ensino remoto emergencial provocado pela pandemia da Covid-19, essa dimensão interativa sofreu abalos profundos, sendo mediada por plataformas digitais que, embora funcionais, impuseram novos desafios técnicos, afetivos e pedagógicos. O ensino de Inglês — por sua natureza comunicativa — foi particularmente impactado, sendo compelido a repensar seus modos de engajar, escutar e provocar a participação discente.

Em termos pedagógicos, a ruptura da presença evidenciou que a interação não é meramente uma troca de falas, mas um processo situado, relacional e afetivo. Como destaca Miccoli (2010, 2016), a experiência da sala de aula de línguas deve ser compreendida como um sistema dinâmico no qual interagem simultaneamente as dimensões pedagógicas, sociais, conceituais, afetivas e circunstanciais. Durante o ensino remoto, essas dimensões foram drasticamente reconfiguradas: a ausência física e a mediação por telas diluíram os marcadores não verbais da comunicação, enfraqueceram os laços interpessoais e intensificaram a sensação de isolamento e desengajamento.

Van Lier (2004, 2008), ao refletir sobre a ecologia da aprendizagem de línguas, propõe o conceito de *affordances* — possibilidades de ação que emergem da interação entre o sujeito e o ambiente. No ensino remoto, as *affordances* comunicativas foram empobrecidas: a instabilidade da conexão de internet, os ruídos externos, o uso de celulares como única ferramenta de acesso e a baixa qualidade de áudio e vídeo limitaram severamente a participação ativa dos alunos. Além disso, a exposição constante nas telas, muitas vezes compartilhadas com familiares ou colegas de trabalho,

intensificou a vergonha, a autocensura e a evasão. O que antes era uma sala de aula, tornou-se uma janela tímida, instável e fragmentada da realidade doméstica dos estudantes.

Essa retração da interação se expressou também na redução das práticas colaborativas. Como aponta Ushioda (2011), a motivação para aprender uma língua estrangeira está intrinsecamente vinculada ao sentido de pertencimento, às relações interpessoais e à relevância social percebida da aprendizagem. Quando os estudantes deixam de se ver como membros de uma comunidade linguística ativa — como ocorreu com frequência nas aulas remotas — sua motivação decai, e com ela a disposição para se engajar na interação. As tentativas de promover atividades em grupo, uso de *breakout rooms* ou projetos colaborativos, muitas vezes encontraram resistência, passividade ou abandono por parte dos alunos, que se sentiam desconectados dos colegas e do propósito da atividade.

Dörnyei (2007) contribui para essa análise ao destacar que a construção de um “*self* motivado para o uso da língua” depende da visualização de metas concretas e de um ambiente social que valorize a aprendizagem. No ensino remoto, a opacidade do processo — agravada pela falta de retorno imediato, pelo anonimato das câmeras fechadas e pela escassez de interação espontânea — afetou a construção desse *self*. Em vez de sujeitos ativos, muitos alunos passaram a se comportar como espectadores invisíveis, assistindo à aula sem participar, com a câmera e o microfone desligados, distantes não apenas fisicamente, mas afetivamente do processo.

A ausência de interação gerou, por sua vez, uma crise na própria identidade docente. Conforme Almeida Filho (1999, 2017) afirma, a prática pedagógica em línguas é orientada por uma abordagem que combina concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem, sendo a interação um elemento constitutivo desse tripé. Sem o retorno dos alunos, o professor sente-se desorientado, inseguro, emocionalmente desmotivado. Muitos docentes relataram sensações de falar com o vazio, de atuar em monólogos estéreis, de duvidar da eficácia de sua mediação. Essa experiência ecoa o que Miccoli (2010) chama de “experiências afetivas de frustração” — eventos pedagógicos que produzem desânimo, questionamento da própria prática e perda de sentido do ensinar.

Ainda assim, é necessário reconhecer que, mesmo diante dessas limitações, muitos professores de Inglês buscaram criar novos formatos interativos no ensino remoto. O uso de *chats* para perguntas assíncronas, a gravação de vídeos-resposta, os fóruns temáticos, os grupos de discussão em redes sociais e as apresentações gravadas foram algumas das estratégias utilizadas para manter algum grau de interação. Essas iniciativas, ainda que muitas vezes limitadas, revelam o exercício de agência docente como prática criativa, sensível e situada — uma agência que reconhece os obstáculos, mas tenta produzir espaços de presença simbólica e escuta significativa, mesmo na distância.

Dessa forma, a análise crítica da interação no ensino remoto de línguas mostra que a dimensão técnica da comunicação (plataformas, microfones, câmeras) é apenas uma das camadas de um sistema

complexo. A qualidade da interação depende sobretudo do investimento afetivo, da intencionalidade pedagógica e da capacidade de promover pertencimento. Como enfatiza Miccoli (2016), as relações entre professores e estudantes são o solo onde a aprendizagem se enraíza, e sem esse solo, a interação torna-se superficial e desmotivadora.

Portanto, o desafio colocado à docência de idiomas no ensino remoto não foi apenas ensinar a língua, mas restaurar a interação como valor pedagógico e humano. Mais do que conteúdo, o que esteve em jogo foi a construção de vínculos — frágeis, intermitentes, mas indispensáveis — que pudessem sustentar a aprendizagem e reafirmar a sala de aula como um espaço de escuta, presença e mutualidade, ainda que mediados por telas.

Avaliação contínua como prática mediadora, processual e humanizadora

A avaliação, frequentemente reduzida a uma lógica classificatória e excludente no cenário educacional tradicional, revelou-se, durante o ensino remoto emergencial, como um dos principais pontos de tensão na prática docente. No ensino de idiomas, cujos processos de aprendizagem são contínuos, contextualizados e fortemente marcados por interações significativas, a inadequação de avaliações pontuais e objetivas tornou-se ainda mais evidente. A crise pedagógica imposta pela pandemia impeliu os professores a reconfigurarem suas concepções de avaliação, redirecionando-as para práticas mais formativas, mediadoras e humanizadoras.

A avaliação contínua, nesse contexto, emerge como uma estratégia pedagógica coerente com os princípios do desenvolvimento integral do estudante. Inspirada nas contribuições de Vygotsky (2001), ela é entendida aqui como prática de mediação e não como verificação. Para o autor, todo processo de aprendizagem envolve a atuação do outro — professor, colega, ferramenta cultural — na zona de desenvolvimento proximal, espaço no qual a intervenção pedagógica é capaz de mobilizar avanços qualitativos no desenvolvimento. Avaliar, portanto, implica observar trajetórias, reconhecer percursos e oferecer devolutivas que permitam ao estudante reorganizar seus saberes, agir sobre seus erros e construir sentido no processo.

Essa perspectiva é aprofundada por Zabala (1998), ao propor que a avaliação deve incidir sobre os processos e não apenas sobre os produtos da aprendizagem. Para o autor, avaliar é acompanhar criticamente a evolução do aluno e interferir pedagogicamente para que ele aprenda a aprender. Essa visão implica abandonar o paradigma da “prova única” e adotar procedimentos mais diversificados: autoavaliações, registros reflexivos, tarefas em grupo, mapas conceituais, apresentações orais, produções multimodais, entre outros. No ensino remoto, muitas dessas práticas tornaram-se não apenas possíveis, mas necessárias — uma vez que os mecanismos de controle convencionais, como provas presenciais, tornaram-se inviáveis ou ineficazes.

Nesse mesmo horizonte formativo, acredita-se, que a avaliação deve ser compreendida como um processo de interlocução contínua entre professor e aluno, no qual ambos produzem sentidos sobre

o conhecimento. Avaliar é, portanto, promover uma escuta ativa das manifestações do estudante, acolher suas hipóteses, devolver-lhe *feedbacks* significativos e estimulá-lo a revisar sua trajetória. No ensino remoto de idiomas, isso significou construir planilhas de acompanhamento individual, enviar devolutivas personalizadas, promover a autoavaliação por meio de formulários e observar, com atenção ética, os modos como os estudantes participavam das interações, lidavam com suas dificuldades e se posicionavam frente às tarefas.

Para Luckesi (2011), a avaliação é um ato político e ético. Ela não pode se limitar à função de controle ou punição, mas deve assumir a responsabilidade de contribuir para a formação humana do sujeito. Isso exige do professor um compromisso com a justiça pedagógica, com a valorização do esforço, da singularidade e da diversidade de ritmos e modos de aprender. A avaliação, sob essa ótica, deixa de ser uma instância de exclusão e torna-se um espaço de escuta, acolhimento e emancipação. Em tempos de pandemia, essa escuta se fez ainda mais urgente: muitos estudantes enfrentaram lutos, perdas de renda, instabilidade emocional e sobrecarga doméstica. A avaliação contínua, portanto, foi também um ato de cuidado e reconhecimento da condição humana dos aprendizes.

Complementarmente, Perrenoud (1999) propõe que avaliar é uma forma de ensinar. Para ele, a avaliação deve ser parte integrante da prática pedagógica cotidiana, articulada ao currículo, à mediação docente e ao desenvolvimento de competências complexas. O autor destaca a importância de instrumentos variados e de devolutivas frequentes que permitam ao estudante compreender seus erros e transformá-los em oportunidades de aprendizagem. No ensino de Inglês, essa perspectiva se traduz em atividades como portfólios digitais, observação de progresso oral, análise de produção escrita em diferentes estágios e, especialmente, no feedback individualizado que visa não apenas corrigir, mas orientar o percurso formativo do aluno.

Nesse sentido, a avaliação contínua não se limita a medir o que o aluno sabe em um dado momento, mas permite acompanhar seu processo de aprendizagem, reconhecer sua trajetória, interpretar suas dificuldades e valorizar seus avanços. A prática docente, ao adotar esse modelo, reposiciona-se como prática reflexiva e crítica. Não se trata apenas de trocar provas por tarefas, mas de transformar a lógica da avaliação de um instrumento de controle para um instrumento de emancipação.

No contexto do ensino remoto, esse modelo também se mostrou alinhado à necessidade de promover a autorregulação da aprendizagem. Ao incentivar os alunos a autoavaliarem-se, refletirem sobre seus desempenhos, estabelecerem metas e monitorarem seu progresso, o professor fortaleceu competências metacognitivas fundamentais. Isso se alinha à concepção vygotskyana de aprendizagem como atividade mediada e autorregulada, em que o sujeito desenvolve progressivamente sua autonomia intelectual com o apoio de um outro mais experiente.

Dessa forma, a avaliação contínua no ensino remoto de Inglês representou não apenas uma alternativa metodológica, mas uma reconfiguração ética e epistêmica da prática docente. Ao assumir sua função mediadora, processual e humanizadora, ela tornou-se um instrumento privilegiado para promover a equidade, a escuta, o protagonismo estudantil e a reconstrução dos vínculos pedagógicos em tempos de crise.

Sala de aula invertida, mediação e autonomia discente: uma perspectiva dialógica e desenvolvimental

A sala de aula invertida (*flipped classroom*), amplamente difundida a partir dos trabalhos de Bergmann e Sams (2016), consiste em um modelo pedagógico que desloca o foco da transmissão expositiva de conteúdos para a exploração ativa e colaborativa do conhecimento em sala. Os conteúdos conceituais são disponibilizados previamente — por meio de vídeos, textos ou podcasts —, e o tempo síncrono (presencial ou remoto) é reservado à resolução de problemas, ao diálogo, à produção criativa e à aplicação do saber em contextos reais. Essa lógica se mostrou particularmente adequada ao ensino remoto de idiomas, uma vez que favoreceu o protagonismo discente e otimizou os momentos de interação síncrona, permitindo que o aluno participasse ativamente da construção de sentidos, mesmo em ambientes mediados por telas.

Ao contrário do que possa parecer, a sala de aula invertida não é apenas uma reorganização logística do tempo didático, mas sim uma mudança paradigmática na concepção de ensino-aprendizagem. Ao responsabilizar o estudante por acessar previamente os conteúdos, ela exige não apenas autonomia operacional, mas também maturidade intelectual, competência metacognitiva e responsabilidade colaborativa. Nesse sentido, o papel do professor não é minimizado, mas ressignificado como mediador, articulador de experiências e curador de percursos formativos, como propõe Moran (2015). Trata-se de uma mediação orientada por intencionalidade, afeto e escuta pedagógica — elementos cruciais no contexto da pandemia, em que os vínculos e a motivação foram amplamente fragilizados.

Sob a ótica histórico-cultural de Vygotsky (2001), a sala de aula invertida se articula diretamente à noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), concebida como o espaço entre o que o aprendiz consegue realizar sozinho e aquilo que consegue realizar com o apoio de um outro mais experiente. Ao disponibilizar conteúdos para estudo prévio e promover a exploração colaborativa desses conteúdos em aula, o professor atua como mediador da aprendizagem, identificando os pontos de tensão cognitiva e promovendo interações capazes de catalisar o desenvolvimento. Nesse modelo, o conhecimento não é “transferido”, mas co-construído na interlocução, promovendo uma aprendizagem significativa e internalizada.

Essa concepção vygotskyana também converge com o modelo experiencial de aprendizagem de David Kolb (1984), que propõe um ciclo contínuo envolvendo experiência concreta, reflexão,

conceituação abstrata e experimentação ativa. A sala de aula invertida, ao fomentar o estudo prévio (conceituação) e a aplicação reflexiva em grupo (experimentação e abstração), viabiliza esse ciclo de forma dinâmica, crítica e contextualizada. No ensino de línguas, isso se traduz na análise de situações comunicativas reais, na resolução de *business cases*, na simulação de contextos profissionais e na produção multimodal de sentido — práticas que valorizam não apenas a competência linguística, mas também as dimensões culturais, afetivas e pragmáticas do uso da linguagem.

A autonomia discente, frequentemente invocada como um ideal abstrato, torna-se nesse cenário uma competência concreta, operacionalizada em práticas de autogestão, autoavaliação e colaboração entre pares. Conforme destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o desenvolvimento da autonomia é uma competência transversal essencial para a formação cidadã e profissional dos estudantes, sendo inseparável da capacidade de tomar decisões, planejar ações, lidar com frustrações e atuar com responsabilidade no coletivo. A sala de aula invertida, ao demandar que o aluno organize seu tempo, reflita sobre sua aprendizagem e contribua ativamente para a aprendizagem do grupo, constitui-se em um ambiente potente para o cultivo dessa autonomia.

Freire (1996), ao defender uma pedagogia da autonomia, sublinha que ensinar exige respeito à autonomia do educando. Para ele, a prática educativa deve fomentar a curiosidade, a criatividade, a leitura crítica do mundo e a confiança nos próprios saberes. A sala de aula invertida, ao reconhecer o estudante como sujeito epistêmico ativo e não como mero receptor de conteúdos, realiza na prática os fundamentos dessa pedagogia libertadora. Mais do que permitir que o aluno “faça sozinho”, trata-se de criar condições para que ele deseje, compreenda e se comprometa com sua trajetória de aprendizagem.

Não menos relevante é o papel da mediação docente na construção de competências socioemocionais — como empatia, responsabilidade, colaboração, autorregulação e pensamento crítico —, fundamentais tanto para o aprendizado da língua estrangeira quanto para o enfrentamento das complexidades da vida adulta. Vygotsky já advertia que todo processo de desenvolvimento se inicia nas relações sociais, e só depois se internaliza. A mediação do professor, portanto, ao provocar questionamentos, promover debates, escutar com empatia e estimular a coautoria de projetos, contribui decisivamente para o desenvolvimento da inteligência emocional dos estudantes.

No ensino remoto, em especial, a sala de aula invertida operou como estratégia eficaz para resgatar o engajamento e a presença simbólica dos alunos. Ao inverter a lógica da aula centrada na exposição, ela conferiu novo sentido à participação síncrona, transformando o tempo de tela em espaço de escuta, construção conjunta e experimentação do idioma. Professores que souberam articular os materiais assíncronos a práticas colaborativas, lúdicas e críticas, conseguiram promover uma experiência de aprendizagem mais humanizada, criativa e significativa.

Em síntese, a sala de aula invertida, aliada a uma prática docente mediadora, reflexiva e afetiva, revelou-se um caminho promissor para o desenvolvimento integral dos estudantes no ensino remoto de Inglês. Ao articular as dimensões cognitiva, emocional e social da aprendizagem, esse modelo reafirma a centralidade do diálogo, da autoria e da mediação pedagógica como princípios fundantes de uma educação emancipadora, crítica e conectada às exigências do nosso tempo.

Ação docente e ensino inspirador: entre a mediação e o vínculo transformador

A pandemia de Covid-19 impôs ao corpo docente o desafio de reinventar sua atuação em um contexto de ausência física, insegurança emocional e mediação tecnológica. Nesse cenário, tornou-se ainda mais evidente que a ação docente não pode ser compreendida como mera execução técnica de tarefas ou de aplicação de metodologias, mas como uma prática situada, relacional e intencionalmente voltada à mediação do conhecimento e à formação integral do estudante. Como argumenta Almeida Filho (1999), o ensinar em línguas é atravessado por um conjunto de concepções que incluem não apenas o domínio linguístico e metodológico, mas uma filosofia de ensino e uma postura ética diante do outro.

A ação docente é aqui entendida, a partir de Mercer (2011), como um sistema adaptativo complexo — um constructo dinâmico e relacional que articula fatores contextuais, interpessoais, emocionais e cognitivos. O professor não é um executor de planos, mas um sujeito que age em rede com outros sujeitos, em constante negociação com os desafios que o ambiente lhe impõe. Essa agência se realiza na escuta ativa, na sensibilidade às necessidades dos alunos, na flexibilidade para replanejar percursos e na coragem de sustentar vínculos em tempos de desconexão.

Nesse horizonte conceitual, torna-se necessário pensar a docência não apenas como atividade, mas como experiência que mobiliza afetos, decisões éticas e construção de sentido. Giles (2008), ao discutir a centralidade da relação professor-aluno no processo de aprendizagem, afirma que o que sustenta a prática pedagógica não é apenas o conteúdo ensinado, mas o modo como esse conteúdo é oferecido, acolhido e vivenciado na relação. O vínculo pedagógico, portanto, é o espaço simbólico em que o saber é mediado, as emoções são legitimadas e o desejo de aprender se constitui.

Durante o ensino remoto, esse vínculo foi severamente tensionado pela distância física e pela mediação digital. Muitos professores relataram a dificuldade de "sentir a turma", de perceber as reações, de reconhecer os silêncios — elementos tão fundamentais no ensino de línguas. No entanto, foi nesse mesmo contexto que emergiram práticas inspiradoras, nas quais a ação docente se configurou como presença afetiva, intencionalidade ética e reinvenção da escuta. Como afirma Freire (1996), "ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo". Professores que persistiram em chamar pelo nome, enviar mensagens individuais, flexibilizar prazos e dialogar sobre os desafios da vida cotidiana não apenas ensinaram conteúdos, mas sustentaram o laço pedagógico como espaço de resistência afetiva.

É nesse sentido que se pode compreender o conceito de ensino inspirador, conforme proposto por Jensen, Adams e Strickland (2014): uma prática que não se define por um conjunto de métodos, mas por sua capacidade de provocar transformações duradouras no modo como os estudantes se relacionam com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmos. O professor inspirador é aquele que cria condições para que o aluno deseje continuar aprendendo, que o encoraja a superar seus limites e que legitima sua voz no processo de aprendizagem. Essa inspiração não nasce de um talento inato, mas de uma postura pedagógica sustentada pelo compromisso com o outro.

Essa perspectiva também é compartilhada por van Lier (2008), para quem o professor é um agente ecológico, cuja função é criar ambientes de aprendizagem ricos em possibilidades de ação (*affordances*). Em contextos remotos, essas possibilidades foram reduzidas — mas não eliminadas. Ao propor atividades que conectassem os conteúdos à realidade dos alunos, ao promover discussões significativas, ao permitir a expressão criativa e à escuta das emoções, o professor recriou um ambiente relacional em que a aprendizagem pôde continuar a acontecer.

Saldanha (2022), em sua análise sobre práticas inspiradoras no ensino de Inglês, reforça que o que mais marcou os ex-alunos não foi apenas o que aprenderam, mas como se sentiram durante o processo. Professores inspiradores, segundo os relatos analisados, foram aqueles que demonstraram acolhimento, respeito, comprometimento e amor pelo que faziam. Eles estabeleceram relações horizontais, confiaram no potencial dos alunos e foram além das exigências burocráticas para oferecer experiências pedagógicas significativas.

Essas constatações reforçam a ideia de que o vínculo pedagógico não é um efeito colateral do ensino, mas seu princípio constitutivo. Como observa Giles (2008), a relação entre professor e aluno é um campo de construção identitária mútua: ao se relacionarem, ambos se transformam. A docência inspiradora, portanto, é aquela que se faz em presença — ainda que mediada —, em escuta — ainda que silenciosa —, e em esperança — mesmo em tempos de incerteza.

Conclui-se, portanto, que a ação docente inspiradora, no contexto do ensino remoto de idiomas, revelou-se não apenas possível, mas essencial. Ao assumir seu papel de mediador ético, emocional e cognitivo, o professor reafirmou a centralidade do vínculo pedagógico como alicerce da aprendizagem. Inspirar, nesse caso, não foi motivar superficialmente, mas sustentar um compromisso profundo com a formação humana do estudante, oferecendo-lhe não apenas saberes, mas sentido e pertencimento.

A experiência docente como núcleo de reflexão crítica e transformação pedagógica

A pandemia de Covid-19 impôs ao magistério, de maneira abrupta e inesperada, uma reconfiguração radical dos modos de ensinar. Nesse processo, a experiência docente revelou-se não como um repositório de saberes consolidados, mas como um campo dinâmico, instável e criativo de aprendizagens, improvisações, tensões e descobertas. A sala de aula virtual, longe de anular a

docência, tornou-se palco de reinvenção permanente — e a experiência, em seu sentido mais amplo, emergiu como núcleo estruturante da reflexão e da ação pedagógica. Como enfatiza Miccoli (2016), é na experiência vivida que o professor encontra os elementos mais potentes para compreender, problematizar e ressignificar sua prática.

A valorização da experiência como eixo formativo encontra respaldo na tradição pragmatista de Dewey (1938), para quem a experiência educativa não se reduz ao vivido, mas se constitui na relação entre a ação e a reflexão. Para Dewey, toda experiência que produz aprendizagem implica uma operação de reflexão crítica, na qual o sujeito interroga as consequências de sua ação, projeta hipóteses e reelabora sentidos. A docência, assim concebida, não é mera aplicação de técnicas, mas prática investigativa e situada que se dá no entrelaçamento entre o fazer e o pensar.

Essa concepção é aprofundada por Donald Schön (1983), ao propor a noção de “prática reflexiva”, compreendida como a capacidade do profissional de “pensar sobre sua ação” em meio à própria ação — refletindo enquanto atua, interpretando os dilemas vividos e formulando respostas criativas às situações imprevistas. A pandemia, com sua imprevisibilidade e desestruturação de rotinas pedagógicas, convocou os professores a esse tipo de reflexão em tempo real. Impôs a necessidade de aprender a ensinar novamente, muitas vezes em solidão, e de produzir conhecimento a partir do próprio fazer — conhecimento que não é prescritivo, mas situado, contingente e autoral.

Miccoli (2010, 2016), ao adotar a experiência como unidade de análise para compreender o ensino e a aprendizagem de línguas, defende que os professores devem ser reconhecidos como sujeitos epistêmicos, produtores de saberes a partir de seus percursos, emoções, desafios e conquistas. Para a autora, a experiência não é apenas fonte de dados, mas também de sentidos, e pode ser sistematizada de forma rigorosa para orientar transformações pedagógicas. A experiência docente, assim, não se limita ao que é lembrado, mas ao que é narrado, compartilhado e refletido — processo que transforma o vivido em saber pedagógico.

Nesse mesmo horizonte, Nóvoa (1992), sustenta que a profissionalização docente exige a construção de uma identidade profissional que se funda no exercício da reflexão sobre a prática. Para o autor, é preciso superar a lógica transmissiva da formação, centrada em saberes alheios, e promover uma formação a partir da própria experiência, em diálogo com os pares, em comunidades de aprendizagem docente. É nessa linha que Wenger (1998) propõe o conceito de comunidades de prática, nas quais os profissionais compartilham narrativas, dilemas, soluções e reconstruções simbólicas de sua atuação, promovendo não apenas aprendizagem individual, mas transformação coletiva.

Durante o ensino remoto, esse processo de reflexão experiencial foi catalisado por múltiplos fatores: a necessidade de aprender novas tecnologias, o enfrentamento do silêncio das câmeras desligadas, a gestão da própria saúde mental e a tentativa constante de manter os estudantes

engajados. Esses eventos, ainda que desafiadores, tornaram-se fontes de saber. Muitos professores desenvolveram formas inéditas de escuta, práticas avaliativas mais sensíveis, estratégias de mediação baseadas na confiança e metodologias mais responsivas à realidade do aluno. Como observa Marcello (2009), o professor se torna um profissional competente não pela reprodução de modelos, mas pela capacidade de transformar sua experiência em conhecimento pedagógico e de agir sobre ela de forma ética, crítica e criativa.

Essa epistemologia da experiência, porém, só se realiza plenamente quando acompanhada de processos intencionais de sistematização e análise. Narrar a experiência, como propõe Miccoli (2010), é um gesto que mobiliza não apenas a memória, mas a consciência crítica, e que possibilita ao professor identificar padrões, reconhecer crenças, nomear emoções e projetar novas práticas. No caso dos docentes de Inglês, por exemplo, narrar como conseguiram engajar alunos tímidos em ambientes virtuais, como reconfiguraram atividades orais, ou como redefiniram critérios de avaliação, permite transformar o que era intuição em saber compartilhável e formativo.

Dessa forma, a experiência docente, especialmente em contextos de crise, precisa ser compreendida como *locus* legítimo de produção de conhecimento e de inovação pedagógica. Mais do que registros episódicos de um tempo excepcional, as experiências vividas no ensino remoto podem e devem ser incorporadas à formação docente contínua, constituindo um acervo reflexivo e político sobre o que significa ensinar em tempos de incerteza.

Em síntese, pensar à docência a partir da experiência é reafirmar o professor como autor de sua prática, como sujeito epistêmico e como protagonista da transformação educacional. Nesse processo, como bem afirma Nóvoa (1992), é preciso “restituir ao professor a sua voz”, para que ele narre, analise e ressignifique suas vivências — não como ato individual, mas como construção coletiva de um fazer docente mais crítico, mais ético e mais humanizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 operou como um poderoso catalisador de transformações nas práticas pedagógicas, particularmente no ensino de línguas estrangeiras. Ao submeter professores e estudantes a uma ruptura abrupta dos modelos tradicionais de ensino, o contexto pandêmico exigiu da docência uma reconfiguração profunda de seus modos de agir, sentir e interagir. Neste artigo, defendemos que a reinvenção da aula de Inglês no ensino superior remoto não pode ser compreendida apenas sob a ótica da adaptação tecnológica ou da sobrevivência metodológica, mas, sobretudo, como um campo fértil de experiências pedagógicas que revelaram a natureza complexa, relacional e ética da prática docente.

A análise aqui empreendida, fundamentada em autores como Vygotsky, Freire, Miccoli, Mercer, Almeida Filho, entre outros, mostrou que a aprendizagem de línguas é um fenômeno indissociável da mediação humana, da interação significativa e da escuta sensível. Ao mesmo tempo, evidenciou-se que o professor, ao agir em cenários de incerteza, mobiliza sua agência em múltiplos níveis — afetivo, reflexivo, cognitivo, institucional — para sustentar os vínculos pedagógicos e promover práticas formativas alinhadas ao desenvolvimento integral do estudante.

Os dados e reflexões apresentados ao longo deste estudo também permitiram compreender que modelos pedagógicos como a sala de aula invertida e a avaliação contínua, longe de representarem apenas inovações metodológicas, expressam uma mudança de paradigma no ensino de línguas: o deslocamento de um ensino transmissivo e prescritivo para uma abordagem centrada no sujeito, na experiência, na autonomia e no diálogo. Nesse sentido, a prática docente em tempos de pandemia revelou-se inspiradora não por sua excelência técnica, mas por sua capacidade de produzir presença, acolhimento, escuta e transformação — mesmo em meio à distância e à fragilidade.

Além disso, o artigo enfatizou o valor da experiência docente como eixo formativo e epistemológico. Reafirmamos, com Miccoli (2010) e Dewey (1938), que é a partir da reflexão sobre a experiência vivida que o professor constrói sentidos sobre sua prática e, com isso, promove a própria aprendizagem profissional. A valorização dessa dimensão experiencial — muitas vezes negligenciada em contextos formativos excessivamente prescritivos — constitui, portanto, um passo necessário para o fortalecimento da identidade docente e para a construção de uma educação linguística crítica, contextualizada e humanizadora.

Para o futuro da prática docente em línguas, alguns caminhos se delineiam com nitidez. Em primeiro lugar, é preciso consolidar os aprendizados do período remoto, incorporando as práticas mais sensíveis e eficazes à presencialidade futura — como a flexibilização curricular, a escuta ativa, o uso de tecnologias significativas e a valorização da autonomia discente. Em segundo lugar, urge investir em políticas públicas de formação continuada que promovam o professor como sujeito reflexivo e criador, e não como mero executor de prescrições alheias. Por fim, é fundamental compreender que o ensino de línguas estrangeiras não se realiza apenas com gramáticas e vocabulários, mas com afetos, escutas, silêncios e vínculos — ou seja, com humanidade.

Ensinar em tempos de crise foi, para muitos, uma experiência dolorosa, exaustiva e, por vezes, solitária. Mas também foi uma oportunidade para redescobrir o sentido político, ético e transformador da docência. Que as lições desse período possam permanecer não como marcas do caos, mas como sementes de uma pedagogia mais consciente, mais justa e mais comprometida com o desenvolvimento integral de sujeitos plurais, críticos e atuantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. **Português para estrangeiros: ensino e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2017.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 1 maio 2025.
- DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.
- DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GILES, David L. **Exploring the teacher-student relationship in teacher education: a hermeneutic phenomenological inquiry**. Saarbrücken: VDM Verlag, 2008.
- JENSEN, Kathrine S. H.; ADAMS, Joelle; STRICKLAND, Karen. **Inspirational Teaching: Beyond Excellence and Towards Collaboration for Learning with Sustained Impact**. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, v. 2, n. 2, 2014.
- KOLB, David A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCELLO GARCÍA, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7–22, jan./abr. 2009.
- MERCER, Sarah. **Understanding learner agency as a complex dynamic system**. *System*, v. 39, n. 4, p. 427–436, 2011.
- MICCOLI, Laura. **Experiência como unidade de análise de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas**. In: ROJO, Roxane; BARBARA, Leila; RAMOS, Rogério (Org.). **Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 29–62.
- _____. **Taxonomia da experiência: uma proposta para análise de narrativas de ensino e aprendizagem**. In: CELANI, Maria Antonieta A. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: avaliação e experiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 11–46.
- _____. **A experiência de ensinar línguas estrangeiras e as relações com a formação docente**. In: CUNHA, Alex Garcia da; MICCOLI, Laura Stella (Org.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 25–48.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15–36.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SALDANHA, Gabriela M. **Experiências e práticas inspiradoras no ensino de Inglês em escolas regulares: um estudo com base na teoria da complexidade**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

USHIODA, Ema. **Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives**. Computer Assisted Language Learning, v. 24, n. 3, p. 199–210, 2011.

VAN LIER, Leo. **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective**. Boston: Springer, 2004.

_____. **Agency in the classroom**. In: LANTOLF, James P.; POEHNER, Matthew E. (Org.). Sociocultural theory and the teaching of second languages. London: Equinox, 2008. p. 163–186.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.