




EMOÇÕES E TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA DESINFORMAÇÃO DIGITAL

EMOTIONS AND TECHNOLOGIES IN A LANGUAGE TEACHER EDUCATION DURING SUPERVISED TEACHING PRACTICE IN THE CONTEXT OF DIGITAL DISINFORMATION

Edielle Santos Moura  <https://orcid.org/0000-0003-1099-3264>
Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações
Universidade Estadual de Santa Cruz
ediellemoura@hotmail.com

Rodrigo Camargo Aragão  <https://orcid.org/0000-0002-6493-1627>
Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações
Universidade Estadual de Santa Cruz
aragaorc@gmail.com

 10.35572/rle.v25i2.6543

Recebido em 21 de maio de 2025

Aceito em 23 de julho de 2025

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a formação de um professor de língua inglesa em estágio supervisionado, em um contexto marcado pela desinformação. O estudo ancora-se no conceito de desinformação (Wardle; Derakhshan, 2019), articulado aos pressupostos da Biologia do Conhecer (Maturana, 2002; Aragão, 2007, 2023) e a modelos reflexivos de formação docente em línguas (Aragão, 2022, 2023). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na Pesquisa Narrativa, com análise de conteúdo (Aragão, 2007). Os dados foram gerados por meio de protocolos de narrativa multimodal, tecnobiografia, diário oral reflexivo e autoavaliação. Os resultados revelam que as emoções do professor em formação como medo, apreensão e nervosismo estão diretamente relacionadas à falta de preparo para lidar com as tecnologias digitais e aos desafios impostos pela desinformação. A aplicação dos protocolos sistêmicos de narrativas permitiu ao professor vivenciar, de forma inédita, processos de reflexão sobre sua identidade docente e o uso crítico das tecnologias digitais em sua prática. O estudo destaca a urgência de políticas curriculares que integrem as tecnologias digitais à formação docente, bem como a importância de abordagens reflexivo críticas emocionais para preparar professores para lidar com os desafios da docência contemporânea.

Palavras-chave: Formação inicial. Pós-pandemia. Emoção. Desinformação. Tecnologias digitais.

Abstract: This article aims to analyze the language teacher education of an English language teacher, in a context marked by disinformation. The study is anchored in the concept of disinformation (Wardle; Derakhshan, 2019), articulated with the assumptions of the Biology of Knowing (Maturana, 2002; Aragão, 2007, 2023) and reflective models of teacher training in languages (Aragão, 2022, 2023). Methodologically, this is a qualitative study based on Narrative Research, with content analysis (Aragão, 2007). The data was generated through multimodal narrative protocols, technobiography, reflective oral diary and self-assessment. The results reveal that the emotions of teachers in training such as fear, apprehension and nervousness are directly related to a lack of preparation for dealing with digital technologies and the challenges posed by misinformation. The application of systemic narrative protocols allowed teachers to experience, in an unprecedented way, processes of reflection on their teaching identity and the critical use of digital technologies in their practice. The study highlights the urgent need for curriculum policies that integrate digital technologies into teacher training, as well as the importance of reflexive-critical emotional approaches to prepare teachers to deal with the challenges of contemporary teaching.

Keywords: Initial training. Post-pandemic. Emotion. Disinformation. Digital Technologies.

1. Introdução¹

Pesquisas recentes, como as realizadas por Aragão (2022, 2023), Guanaes (2024), Ferreira (2023), Moura e Martins (2022), e Moura (2025), indicam como a interação mediada pelas tecnologias digitais podem transformar as relações entre as pessoas, influenciar o ensino/aprendizagem e, principalmente, influenciar a constituição das identidades contemporâneas. Nesse contexto, argumentamos que os estudos sobre as emoções, em articulação com as tecnologias digitais na educação linguística, revelam nuances que conectam a desinformação aos fenômenos da linguagem, no que se refere à produção, recepção e disseminação de informações enganosas.

Diante da avalanche de informações que circulam nas redes sociais, as pessoas compartilham e reagem nesses ambientes digitais e, assim, refletem a dinâmica acelerada da comunicação ubíqua. Além disso, tais práticas contribuem para a formação de padrões de interação que reforçam crenças afiliadas a vínculos emocionais. E, as consequências disso não se restringem ao campo pessoal ou social, elas atingem o regime democrático, ao agudizar práticas de polarização e extremismo. Tais dinâmicas podem ser observadas, por exemplo, em linchamentos virtuais e no fenômeno do cancelamento, que se disseminam pelas redes sociais (Alencar, 2021; Gomes, 2022).

Do ponto de vista sistêmico, Maturana (2002) e Aragão (2023), argumentam que a linguagem está intrinsecamente relacionada às emoções. Segundo esse argumento, os seres humanos são compreendidos como sujeitos cuja ação no mundo está enraizada em um fundamento emocional. Dito em outras palavras, é a emoção que fundamenta as condutas e orienta as formas de nos relacionarmos com os outros e com o ambiente. Ao mesmo tempo, essa ação é indissociável da linguagem, pois é por meio da linguagem que as pessoas significam o mundo, constroem suas realidades e estabelecem vínculos.

Maturana (2002) indica ainda que as emoções fundamentam as premissas a priori, isto é, as crenças, as preferências e as ideologias. Essas direcionam, por sua vez, a forma como o ser humano se comunica e se movimenta no mundo, portanto, as predisposições que permitem credibilizar ou validar determinada ação, conteúdo e/ou discurso. Aragão (2023) ainda afirma que a linguagem possui correlação com os fenômenos sociais e políticos. Sendo assim, para compreendermos o impacto do uso das tecnologias digitais no contexto de desinformação na formação de professores, precisamos entender as emoções que pautam os seus comportamentos e práticas, portanto, suas identidades, crenças e ideologias.

Neste trabalho, analisamos a experiência de um professor de língua inglesa durante seu estágio supervisionado de regência. Destacamos que é fundamental que futuros professores possam refletir de maneira aprofundada sobre os desafios que assolam a docência contemporânea. A partir da metodologia da Pesquisa Narrativa, propomos uma ação pedagógica de caráter reflexivo, voltada à compreensão das próprias práticas docentes. Assim, essa ação foi desenvolvida no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado de Regência de Língua Inglesa II, em uma universidade localizada no sul da Bahia, com o objetivo de fomentar um olhar crítico sobre o papel do professor diante dos impactos da desinformação na educação linguística. Nossas discussões fundamentam-se nos conceitos de linguagem e emoções (Maturana, 2002; Aragão, 2007, 2023), em articulação com práticas reflexivas de formação de professores de línguas (Aragão, 2022; Borelli, 2018; Souza, 2017). Temos como objetivo problematizar as práticas de educação linguística em um cenário de crescente circulação

¹ Os autores gostariam de agradecer aos pareceristas anônimos pelas indicações valiosas que nos auxiliaram no aperfeiçoamento deste artigo.

de informações manipuladoras, frequentemente aceitas como verídicas e conceituadas aqui como desinformação (Wardle; Derakhshan, 2019).

No decorrer deste artigo, apresentaremos primeiramente, a fundamentação teórica que sustenta nossa análise, seguida da descrição da metodologia adotada. Discutiremos, posteriormente, os principais impactos da desinformação na prática docente e no uso das tecnologias digitais na formação inicial de um professor de inglês. Por fim, apresentaremos as considerações finais do trabalho destacando as contribuições sobre o papel das tecnologias digitais e das emoções na educação linguística para formação docente contemporânea.

2. Fundamentação teórica

É fundamental reconhecer que os novos contextos educacionais estão reconfigurando profundamente as formas de conhecer, ser e interagir, em virtude do impacto das emoções no uso das tecnologias digitais (Moura, 2025). No campo da educação linguística, esses desafios tornam-se ainda mais evidentes quando se considera que as emoções não apenas atravessam, mas também modulam todo o percurso formativo do professor. Argumentamos, portanto, que linguagem e emoções estão intrinsecamente interligadas, uma vez que é o fluir do emocionar (composto por preferências, crenças e ideologias) que orienta as ações do docente.

Nessa linha, Barcelos e Aragão (2018) abordam a crescente importância de compreender as emoções dos professores no contexto do ensino de línguas no Brasil. Os autores destacam que, tradicionalmente, o ensino era visto apenas como um processo cognitivo, mas pesquisas recentes o reconhecem como uma atividade relacional, que envolve emoções, crenças e o ambiente social. Dessa maneira, é possível afirmar que as emoções afetam a forma como os professores percebem a si mesmos e influenciam diretamente suas interações com no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Aragão (2019) problematiza a influência da linguagem e das emoções na formação de professores de línguas em tempos de crise. Com base em suas pesquisas, aponta que, desde a graduação até o exercício da docência, os professores vivem contextos marcados por emoções avaliadas como negativas. Emoções como medo, insegurança, frustração, raiva, tristeza, angústia, vergonha e um sentimento de inferioridade geram sofrimento e, em muitos casos, levam à desistência da profissão. Esses fatores, segundo o autor, contribuem para o que chama de “apagão da profissão”.

Diante disso, a pandemia e a crise informacional evidenciaram a urgência de repensar a formação dos professores, considerando os desafios atuais. Aragão e Guanaes (2024) e Ferreira (2023) apresentam um panorama das emoções na formação docente no cenário de uso crescente das tecnologias digitais. Aragão e Guanaes (2024) destacam que o ensino remoto agudizou domínios de ações desencadeados pela tristeza, solidão e cansaço, agravados pela falta de apoio institucional. Ferreira (2023) reforça que o trabalho emocional na pandemia intensificou a desvalorização docente e impactou a saúde mental dos professores, ressaltando que "as transformações das práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais tendem a impactar nossas emoções e ações" (Ferreira, 2023, p. 33).

Essa realidade exige que os profissionais do ensino de línguas e da educação, em diferentes níveis, invistam no desenvolvimento de habilidades alinhadas às exigências da sociedade contemporânea (cf. Gonçalves, Vilaça e Tavares, 2024). Posto que, vivemos um cenário marcado pela intensa circulação de informações e pela influência crescente da cultura digital. Nessa realidade, conectar a escola a esses

contextos tornou-se uma necessidade fundamental. Professores críticos são essenciais para enfrentar a desinformação, pois contribuem para a formação de cidadãos capazes de analisar e questionar o que consomem.

Para isso, é importante que docentes e estudantes desenvolvam uma postura crítica diante dos conteúdos digitais, identificando e problematizando informações enganosas. No que se refere às implicações que decorrem da formação docente atual, Gonçalves, Vilaça e Tavares (2024) explicam que “É um pensamento simplista supor que se trata simplesmente de ferramentas e que o domínio instrumental desses recursos seja suficiente para um uso significativo e inovador” (Gonçalves, Vilaça e Tavares, 2024, p.421).

Após o crescimento do uso do termo *fake news* em meados de 2016, estudos apontam que muitos são os termos utilizados na tentativa de nomear o fenômeno desinformativo (Alencar, 2021). Sob essa perspectiva, circulam os termos *fake news* (Gomes, 2022; Deus, 2023) ou *fake media* (Wardle e Derakhshan, 2019), bem como pós-verdade (Gomes, 2022). Mas, no quadro teórico apresentado por Wardle e Derakhshan (2019), existem somente três definições, a saber: (a) *misinformation*, entendida como informação incorreta, que diz respeito ao compartilhamento de informações erradas por pessoas que acreditam em sua veracidade; (b) *disinformation*, que se refere à produção e ao compartilhamento de informações falsas, em que as pessoas deliberadamente as criam com o objetivo de desinformar os usuários; e (c) *mal-information*, que veicula informações reais, mas é usada com o objetivo de causar danos às instituições e/ou aos indivíduos/usuários.

Wardle e Derakhshan (2019) apontam que o principal elemento da desinformação é a intenção de causar dano. Nesse sentido, é fundamental compreender quem a produz e quais são as motivações para disseminá-la. Dessa forma, entendemos que a produção e a disseminação da desinformação vão muito além de um fenômeno da era digital. Existem camadas nas complexas relações que o ser humano estabelece na sociedade, no uso das tecnologias digitais, nas dinâmicas políticas e culturais, sobretudo no entrelaçamento entre cognição e emoção, que são dimensões intrínsecas a forma como percebemos, interpretamos e compartilhamos informações.

Como bem pontua Alencar (2021, p. 27), “as tecnologias não criam desinformação, mas são criadas e controladas por pessoas que criam desinformação”, logo por trás da disseminação de *fake news*, estão escolhas humanas influenciadas por condutas socioculturais fundamentadas em domínios emocionais. Conforme aponta Deus (2023), as narrativas que circulam no ambiente informacional conectam-se ao leitor por meio de dinâmicas complexas, como oscilação entre desconfiança e confiança, crença e descrença. Além disso, são informações fortemente influenciadas por interesses individuais, ideologias e valores afetivos. Nesse sentido, assim como Deus (2023), Gomes (2022) afirma que a desinformação visa afetar as emoções para causar ansiedade, desprezo, frustração, raiva e ódio, afim de persuadir o público.

Dessa forma, observamos que o impacto do fenômeno desinformativo está relacionado ao papel das emoções na linguagem, evidenciando que desinformar é, antes de tudo, um processo que mobiliza sentimentos, ações e crenças. É a partir dessa perspectiva que refletimos sobre o cenário de formação docente. Ainda que os alunos e/ou professores em formação sejam da era digital, isso não garante o uso crítico das tecnologias digitais. Por isso, é necessário propor o uso consciente e estratégico da comunicação digital, promovendo o aprendizado colaborativo e o compartilhamento qualificado de informações (Gonçalves, Vilaça e Tavares, 2024). Para isso, corroboramos o argumento defendido por Gonçalves, Vilaça e Tavares (2024, p.430)

[...] não basta instrumentalizar o professor, é preciso que ele desenvolva conhecimentos sobre metodologias que possibilitem planejar estratégias

para o uso de recursos digitais em sua prática, problematizando e questionando os significados construídos, deixando de ser mero consumidor de informações e mídias. (Gonçalves, Vilaça e Tavares, 2024, p.430).

Diante desses desafios, este estudo propõe uma formação docente de caráter reflexivo, crítico e emocional, capaz de preparar os professores para navegar com protagonismo e ética pelas complexidades do cenário digital contemporâneo.

3. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia da pesquisa narrativa, amplamente empregada para compreender as inter-relações entre emoções e práticas reflexivas no ensino e na aprendizagem de línguas, em especial na formação docente no âmbito da Linguística Aplicada (Aragão, 2007, 2023; Souza, 2017; Ferreira, 2017; Rezende, 2020). Entendemos que práticas reflexivas, fundamentadas em abordagens qualitativas, podem ser um caminho produtivo para auxiliar professores na compreensão do papel desempenhados pelas emoções e pelas tecnologias digitais em suas experiências (Aragão, 2023).

Utilizamos como protocolos para a geração dos textos qualitativos na pesquisa uma narrativa multimodal (Mattos e Costa, 2018), uma tecnobiografia (Paiva, 2019; Silva e Seba, 2023), um diário reflexivo oral e uma autoavaliação. A narrativa multimodal tinha como objetivo identificar o perfil do professor, além de entender como o professor utiliza as tecnologias digitais atuais. Por meio de um roteiro, foi solicitado também o uso de recursos multimodais através de sites como o Canva para produção da narrativa. A tecnobiografia, também orientada por um roteiro, tinha como objetivo abordar questões reflexivas sobre a relação do professor com as tecnologias digitais. Propomos a reflexão do primeiro contato com as tecnologias digitais, as mídias utilizadas em sua prática, as emoções vivenciadas no ambiente *online* durante e após a pandemia, além dos impactos da desinformação na construção do conhecimento docente. Adotamos também um diário reflexivo oral, registrado via aplicativo de mensagens de áudio. Nesse espaço, o professor relatava livremente seus desafios e perspectivas no estágio, enquanto assumíamos o papel de escuta ativa. Por fim, a autoavaliação buscou promover a reflexão sobre o processo formativo do professor.

Para análise dos textos, adotamos os procedimentos da análise de conteúdo à luz da pesquisa narrativa sobre emoções (Aragão, 2007, 2022; Aragão; Guanaes, 2024; Ferreira, 2023). Os seguintes procedimentos foram realizados: a) os documentos foram agrupados em unidades de significado para identificar padrões comuns e/ou singularidades; b) as narrativas foram interpretadas, com o objetivo de examinar elementos relacionados às suas experiências com as tecnologias digitais no contexto da desinformação. A partir da leitura flutuante e categorização das narrativas, emergiram temas para análise da experiência situada do participante. Os temas foram analisados à luz do referencial teórico adotado, visando compreender de maneira histórica como as emoções mediadas pelas tecnologias do participante impactaram sua prática docente.

O participante do estudo é professor em formação inicial na XXXXX, no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês. A pesquisa foi implementada na disciplina de Estágio Supervisionado de Regência de Língua Inglesa II, ofertada no nono semestre, conforme o novo Projeto Pedagógico do Curso de Letras estabelecido em 2022, com

carga horária de 225 horas, considerando que a prática formativa do professor deve estar alinhada às demandas contemporâneas ².

Para assegurar sua confidencialidade, o participante optou por um nome fictício, cumprindo o rigor ético da pesquisa³. Apresentamos um estudo de caso único, por compreendermos que, na abordagem narrativa, o foco recai sobre a profundidade das experiências individuais em contextos específicos, permitindo apreender sentidos, emoções e práticas situadas. Conforme defendem Clandinin e Connelly (2015), a singularidade da narrativa contribui para compreender como professores em formação constroem sentidos em meio aos desafios formativos.

4. A narrativa de Isaac

Isaac nasceu em Itajuípe e, desde cedo, desenvolveu um apreço pela literatura na escola. Seu sonho sempre foi trilhar o caminho das artes e das letras. Fascinado pela literatura portuguesa e inspirado pelas experiências com seus professores na educação básica, decidiu cursar licenciatura em Letras. Foi durante a graduação que, ao relembrar suas vivências escolares, percebeu sua afinidade com a língua inglesa e passou a se interessar pelo ensino, veja:

Embora a língua portuguesa me cativasse, **o inglês**, por outro lado, **não recebia a mesma dedicação em minha jornada escolar**. [...] Os musicais de palco frequentemente não eram legendados, o que despertou em mim a necessidade de compreendê-los. Assim, desde cedo, **busquei o aprender inglês** para desvendar as tramas e melodias que tanto me encantavam. Essa, creio eu, **foi a motivação por trás da minha escolha pelo curso** de Letras com habilitação em língua inglesa (TECNOBIOGRAFIA, grifos nossos).

O participante deixa claro seu interesse no curso de Letras. No entanto, assim como em sua jornada escolar, o inglês ocupa um espaço reduzido em sua formação acadêmica. Isaac reflete que sua única experiência com o ensino da língua foi no estágio. Ele conta que:

[...] **minha única experiência como professor de língua inglesa foi com o estágio obrigatório**. Na época, desenvolvi uma oficina voltada para a proficiência em inglês por meio dos quadrinhos. **Foi um sucesso**, em parte porque era uma turma que gostava muito de desenhar. **Foi uma ótima experiência**, mas ainda hoje considero que língua portuguesa e suas literaturas seja a área a que devo me dedicar (TECNOBIOGRAFIA, grifos nossos).

Assim, é possível destacar que o participante, Isaac, identifica-se com a docência, ainda que seja em outra área. Sobre sua experiência como professor de inglês, observa-se que ele realizou uma prática contextualizada, baseada em premissas que

² Conforme estabelece a Lei n. 11.788/2008 no que se refere ao estágio supervisionado. Link para acesso a Lei de Estágio na íntegra: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm acesso em 02/08/2023.

³ Este artigo deriva de projeto de pesquisa do primeiro autor (76044723.5.0000.5526) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UESC) com parecer de aprovação 6.758.492 e apoio da CAPES em articulação aos seguintes projetos do segundo autor: Desinformação e Emoção: educação crítica desafiada na pós-verdade (073.13174.2024.0028804-55) com apoio da UESC e do projeto Metodologia de pesquisa sobre emoções no ensino de línguas, com apoio do CNPq. O segundo autor agradece ao CNPq pela bolsa de produtividade em pesquisa (processo - 308716/2023-0).

despertavam o interesse dos estudantes. Isso significa que, enquanto professor em formação, o participante tem buscado metodologias que atendam às demandas de seus alunos. Essa prática revela um domínio de ação e compromisso em relação à docência. Sobre sua relação com as tecnologias digitais, Isaac relata que se considera “cronicamente online”, ou seja, está sempre conectado:

Meu primeiro contato significativo com tecnologia digital foi na adolescência, quando comecei a explorar a internet e a utilizar **computadores da biblioteca municipal** de Itajuípe para **pesquisas escolares e entretenimento**. Atualmente, utilizo as mídias sociais principalmente para **me manter informado sobre assuntos de meu interesse, compartilhar experiências e manter contato** com amigos e familiares (TECNOBIOGRAFIA, grifos nossos).

Atualmente, utilizo as mídias sociais, principalmente, **para acompanhar artistas e conteúdos relacionados a filmes e musicais** da Broadway. Isso por meio de plataformas como o *Instagram, Twitter, TikTok e o YouTube*. Essas mídias sociais não apenas me proporcionam **entretenimento**, mas também me **permitem estar conectado** com uma comunidade global de fãs e entusiastas do teatro musical. Prefiro contas privadas para manter a privacidade. **Escolho seguir páginas e perfis que se alinhem com meus interesses e valores** (TECNOBIOGRAFIA, grifos nossos).

Como se vê, o relato de Isaac demonstra como as tecnologias digitais foram integradas à sua formação por meio do espaço público da biblioteca municipal de sua cidade. No entanto, configura uma relação predominantemente instrumental no manuseio de tecnologias, característica da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)⁴. Em decorrência do uso que Isaac faz das redes, seu comportamento tende a gerar um distanciamento de outras realidades. O participante constrói sua rede a partir de suas crenças, conectando-se a pares que compartilham dos mesmos valores e interesses, em um fenômeno que Aragão (2023) discute como premissas a priori, como apontamos na introdução.

Observamos que seu uso das tecnologias digitais ocorre principalmente em busca de entretenimento, por meio das redes *Instagram, TikTok e Twitter* e também as utiliza como fonte de informação. Nesse sentido, retomamos os resultados dos estudos de Rodrigues e Grané (2023), que indicam a construção do conhecimento por meio de redes e plataformas de comunicação. O uso que o participante faz dessas tecnologias digitais evidencia a falta de reflexão sobre sua influência no emocionar docente. Isaac compreende seu papel como professor a partir dos pressupostos da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), reconhecendo a importância de desenvolver, em si e em seus alunos, competências críticas para acessar, analisar, avaliar, produzir e comunicar informações de maneira ética, segura e responsável nos ambientes digitais:

Ao longo deste processo formativo, tenho me deparado com uma variedade de situações, desafios e aprendizados que **têm influenciado minha compreensão da prática docente, especialmente no contexto da integração de tecnologias em sala de aula**. O uso crescente de ferramentas digitais e recursos tecnológicos tem **redefinido as dinâmicas de ensino e aprendizagem**, exigindo uma **adaptação constante e um repensar das estratégias pedagógicas** (NARRATIVA MULTIMODAL, grifos nossos).

⁴ A Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), proposta pela UNESCO, é uma estratégia de formação para professores que visa desenvolver competências para acessar, compreender, avaliar, usar, criar e compartilhar conteúdos de mídia, com foco no enfrentamento da desinformação (UNESCO, 2016).

O professor reflete sobre como sua formação vem sendo transformada pelos avanços das tecnologias digitais, sobretudo pela imersão durante e após a pandemia: “Durante a pandemia, houve uma mudança significativa no uso de tecnologias na sala de aula. Na minha experiência, percebi uma transição difícil para o ensino remoto. Classroom e Google Meet foram ferramentas muito importantes no processo” (TECNOBIOGRAFIA). Além disso, em relação à falta de formação para o uso dessas ferramentas, Isaac reconhece que essa lacuna tem limitado sua prática:

Sobre o uso de tecnologias, considerando minha experiência na universidade, especialmente no curso de Letras, **percebo que houve um esforço significativo para integrar recursos tecnológicos em sala de aula**. No entanto, acredito que **ainda há espaço para melhorias** nesse sentido, sinto que a **preparação específica** para utilizar recursos tecnológicos de forma mais avançada e inovadora foi **limitada** (TECNOBIOGRAFIA, grifos nossos).

Além disso, ao relembrar suas práticas como professor, Isaac registra em sua narrativa um empecilho de dificuldade ao propor aulas que integram as tecnologias digitais: “Em minha experiência, utilizei principalmente datashow e aparelho de som para dar aulas. Isso ocorreu em parte devido às limitações da infraestrutura tecnológica da escola, mas também devido à minha falta de instrução para adaptar a aula às tecnologias” (NARRATIVA MULTIMODAL). Nesse aspecto, reiteramos a urgência de uma formação reflexiva crítica emocional sobre a implementação de tecnologias digitais como mediadores no processo de ensino/aprendizagem de língua. Principalmente, na construção de conhecimento sociocultural sob os domínios de ações dos professores, para reconhecermos que o uso técnico dos recursos nas salas de aula é uma prática que permanece no campo de formação em AMI.

No contexto em que a sociedade está cada vez mais imersa em uma crise informacional, por exemplo, pode-se afirmar que a formação reflexiva crítica emocional pode fortalecer o fazer docente. Isso pode ocorrer tanto através do fomento a compreensão do seu próprio papel no mundo, quanto na compreensão de como as emoções influenciam nossas ações. Isaac percebe que, após a pandemia, usar as redes sociais não é mais como antes. O participante descreve o período pandêmico como assustador. Ele tenta adotar uma atitude questionadora frente aos conteúdos e notícias, mas reconhece, ao longo da formação sistêmica, que suas preferências atuam como um viés de confirmação e veracidade. Nesse sentido, compartilha sua crença como consequência da desinformação:

Naturalmente, no meio desse contexto de compartilhamento rápido de informação, é **comum compartilhar informações e posteriormente perceber que elas são equivocadas**. No início da pandemia de Covid-19, com o medo aliado a pouca informação, **cheguei a acreditar brevemente que o vírus poderia se proliferar pelo ar**. Com o aumento da circulação de desinformação, **tenho sido mais cauteloso** ao me informar. A proliferação de *fake news* tornou-se um **desafio**, especialmente com o avanço das tecnologias, como as Inteligências Artificiais que são capazes de gerar imagens falsas de forma convincente. Isso tornou as *fake news* ainda mais **sofisticadas**, pois agora é fácil criar imagens que colaboram com notícias falsas, **aumentando a dificuldade de discernir** entre o que é real e o que é falso (TECNOBIOGRAFIA, grifos nossos).

A partir do registro de Isaac, é possível afirmar que a falta de formação tanto para o uso das tecnologias digitais quanto para a reflexão sobre seu empecilho,

identidade e crenças torna o professor vulnerável. Embora tenha conhecimento sobre *fake news*, suas habilidades não foram suficientes para compreender as nuances de produção e circulação destes textos, algo que só agora consegue perceber.

No cenário das plataformas e redes sociais, no qual as informações são produzidas e veiculadas simultaneamente, ele é movido pelo medo gerado pela pandemia, mas também pelas inúmeras “verdades” sobre o contexto político e de saúde humanitária mundial. Desse modo, a conduta de Isaac é guiada por suas crenças, estreitando laços emocionais com a comunidade com a qual se identifica, além de reproduzir as informações que circulam nesse ambiente, que já é familiar para ele. Mediante essas correlações, o participante compreende a desinformação como:

Eu defino o fenômeno de *Fake News* ou Desinformação como a disseminação deliberada de informações falsas ou enganosas, muitas vezes com o intuito de manipular opiniões, influenciar decisões ou causar confusão. **Há um movimento intencional por parte de alguns grupos que tenta alienar a classe trabalhadora em prol da classe dominante por meio de desinformação** (NARRATIVA MULTIMODAL, grifos nossos).

Assim, percebemos como a pandemia afeta suas crenças e desperta sua criticidade em relação ao contexto socioeconômico em que está inserido. Constata-se também que Isaac não vivenciou uma formação sobre a temática e desconhecia a complexidade do assunto. Contudo, revela: “[...] reconheço a importância desses temas e estou aberto a oportunidades de aprendizado e desenvolvimento nessas áreas no futuro” (NARRATIVA MULTIMODAL).

No contexto do estágio, suas emoções estão à flor da pele: “O que eu senti foi a breve apreensão de sempre, o **nervosismo** de começar a atuar na sala de aula. Eu já fiz outros estágios, mas é curioso que esse **sentimento de apreensão e nervosismo** sempre vem no início de cada estágio” (DIÁRIO REFLEXIVO, grifos nossos). Nos primeiros contatos, também sente que não foi respeitado como professor: “Outro ponto curioso que eu notei é que, em relação a nós, os estagiários, eles não percebem a gente como professores. Logo depois que nos apresentamos, eles passaram a chamar a gente pelo nome” (DIÁRIO REFLEXIVO). Perante essa atitude dos alunos, Isaac sente-se desvalorizado e sua reação é de afastamento.

Embora a professora supervisora tenha acolhido o participante e ele tenha descrito que conversavam sobre os planos de aula e que se sentiu bem na troca com ela, percebemos um conflito quanto às crenças da professora. Considerando sua formação, bem como os registros do participante, ao não reconhecer e se opor as possibilidades do uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua inglesa, limitam-se as estratégias pedagógicas. E, por isso, Isaac registra que enfrentou dificuldades na realização das atividades situadas no contexto do ensino de inglês, mas propostas para mediar a reflexão crítica sobre a desinformação.

Durante a coparticipação, o participante destaca que atuou como monitor junto com sua dupla de estágio, prestando apoio individual em vez de ensinar a toda a turma. Ele descreve que o estágio colaborativo permitiu prestar mais atenção aos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades na aquisição da língua. Por outro lado, no período de regência, sentiu muita insegurança devido à experiência limitada de ensino de inglês, mas reflete que o envolvimento dos alunos em atividades o motivou.

Já durante a minha regência, bem no início, houve certa **insegurança**. Eu já estagiei outras vezes com disciplina de português, mas **se tratando de língua inglesa eu tenho certas dificuldades e isso me gera certas inseguranças na**

hora de dar aula. Mas essas **inseguranças foram superadas, eu acho**, que a partir da segunda ou terceira semana. O que ajudou foi **ver o engajamento dos alunos pela proposta que trouxemos**. Uma das nossas atividades era, a partir do estudo da estrutura de uma notícia, noticiar algo que tenha acontecido na escola ou na sua região. Esse texto tenha sido o ponto alto da nossa regência. Essa atividade gerou **muito engajamento** e eles **gostaram muito** de compartilhar as notícias deles. Vamos ver, **esse engajamento me livrou da insegurança inicial** (DIÁRIO REFLEXIVO, grifos nossos).

Para além de sua experiência limitada, outro desafio é que a disciplina de estágio de regência tem uma carga horária maior, se comparada aos anos anteriores do curso de Letras. A partir do novo PPC, passou a ser ofertada com 220h, que são distribuídas entre as aulas na universidade e a vivência na escola. Sobre isso, Isaac sentiu que não estava preparado para lidar com essa mudança, pois realizou o estágio de observação com uma carga horária de 180h, em que a maior parte era destinada às aulas no campus. Dessa maneira, o professor em formação reforça a dificuldade na gestão da sala, ora por causa da inexperiência com planejamento e condução das aulas, ora por não ser reconhecido como professor:

Havia momentos que **eu achava que eu não era escutado, que eles não me respeitavam como professor**. Talvez por ser novo ou por ser jovem. Mas isso era em momentos muito pontuais. No geral, **foi uma boa experiência**. Pela **dificuldade e pela falta de disposição de agendar os recursos** da escola para ser usado em sala, a gente acabou recorrendo ao **material impresso** [...] Acho que talvez faltou deste olhar de perceber o que a turma tinha mais dificuldade ou mais facilidade. A noção de tempo de desenvolvimento das atividades, mas no geral foi uma boa experiência e essas atividades cumpriram seus objetivos, eu acredito (DIÁRIO REFLEXIVO, grifos nossos).

Um dos desafios foi a **adaptação ao ambiente escolar e às dinâmicas da sala de aula**, especialmente no que diz respeito ao **gerenciamento do tempo e ao estabelecimento de uma relação de confiança com os alunos**. Além disso, **enfrentei o desafio de integrar efetivamente os conteúdos do currículo com as discussões sobre desinformação e tecnologias digitais** (AUTOAVALIAÇÃO, grifos nossos).

De acordo com Isaac, sua experiência no estágio de regência foi positiva, embora tenha enfrentado dificuldades para manter o controle da sala. Segundo relata, os alunos conversavam muito, e ele sentia que “não era escutado” ou “não era respeitado como professor” em determinados momentos, atribuindo essa postura, possivelmente, à sua pouca idade ou à condição de iniciante. Somada à ausência de formação para o uso pedagógico das tecnologias digitais, essa vivência contribuiu para que o participante fosse vencido pelos desafios da implementação dessas ferramentas no ensino, optando por recorrer a práticas tradicionais já conhecidas pelos estudantes, centradas apenas em um ensino gramatical da língua inglesa. Embora tenha registrado um emocionar e domínios de ações opostos nas aulas da disciplina:

As partes que **eu mais gostei da aula foi quando usamos os recursos tecnológicos** que eu não estava habituado a usar, como alguns recursos envolvendo **IA do Canva, ou recursos de animação, ou ainda recursos que transformavam texto em áudio**. Construir a narrativa multimodal usando esses recursos **me ajudou muito a conhecê-los e refletir como adaptar eles em sala de aula e como esses recursos podem ser bastante úteis**. E pode dinamizar a exploração, talvez de uma explicação, que de outro

modo seria até mais complicado e que **esses recursos podem facilitar muito** (DIÁRIO REFLEXIVO, grifos nossos).

Ao refletir um pouco mais sobre essa questão, conclui que:

Eu talvez tenha tido alguma **dificuldade** em outras atividades em que eu tinha que **refletir o uso de tecnologias ou refletir sobre o meu papel como professor nesse contexto do uso de tecnologias**. Mas isso porque é uma perspectiva que **a gente não tá acostumado** a abordar e talvez desenvolver um pensamento sobre isso, **sair dessas zonas de conforto e pensar esses aspectos é de fato complicado**. [...] E eu acredito que essas reflexões, aliado ao conhecimento que eu aprendi sobre esses recursos tecnológicos, **vão impactar diretamente no meu fazer docente, nas minhas experiências futuras como professor**. E eu acho que o que eu preciso fazer mais é... Eu preciso **desenvolver mais** a... Como **adaptar esses recursos tecnológicos** em propostas didáticas minhas (DIÁRIO REFLEXIVO, grifos nossos).

Há de se pontuar que a formação docente pautada nas reflexões de Maturana (2002) e Aragão (2022, 2023) promoveu um espaço sistêmico de escuta entre os professores. A fala do participante demonstra que esse estágio foi uma experiência diferente das outras disciplinas já cursadas. Além disso, ele relata que se percebe em uma zona de conforto, pois sua prática implicava em ação e não em reflexão. Sobre isso, Aragão (2023) afirma que a cultura ocidental silencia nossas emoções em detrimento da manutenção do controle na sociedade patriarcal caracterizada pela ausência da reflexividade. Ao refletir sobre seus domínios de ação, Isaac torna-se consciente de suas emoções e escolhe mover-se de forma diferente no exercício de sua docência. De maneira geral, em sua autoavaliação, Isaac afirma:

“Minha prática como professor será diferente, pois essas discussões me ajudaram a **compreender melhor os desafios contemporâneos** da educação, capacitando-me a promover **habilidades críticas e éticas** nos alunos, além de integrar de forma mais eficaz **as tecnologias digitais em minhas aulas**” (AUTOAVALIAÇÃO, grifos nossos). O participante também relata: “[...] mesmo diante dessas dificuldades, **reconheci a importância** de reservar um momento para essa reflexão, pois percebi que era fundamental para **meu desenvolvimento pessoal e profissional**” (AUTOAVALIAÇÃO).

As reflexões do participante Isaac mostram que a formação para o uso das tecnologias digitais é mais do que necessária. É preciso ir além do simples manuseio dos recursos das plataformas e redes digitais. Ao longo dos seus registros foi possível observar como a desinformação se entrelaça ao uso das tecnologias digitais e influencia diretamente a construção de suas crenças e identidade, afetando a prática docente.

5 Considerações Finais

Esta pesquisa narrativa, ancorada em protocolos como narrativa multimodal, tecnobiografia, diário reflexivo oral e autoavaliação, buscou compreender o entrelaçamento entre formação docente, emoções e desinformação na experiência de um professor de inglês em formação no estágio supervisionado de regência. Os resultados revelam um processo formativo atravessado por múltiplos desafios, destacando-se a posição marginal da língua inglesa na trajetória do participante, bem como sua limitada experiência em sala de aula e no uso de tecnologias digitais, o que se manifestou através dos sentimentos de insegurança durante o estágio de regência.

Esse processo formativo foi intensificado por um marco histórico, a pandemia, que afetou de maneira indelével as diversas esferas sociais com impactos diretos na educação. A experiência vivida pelo participante evidencia a importância de uma formação docente que vá além do uso técnico-instrumental das tecnologias digitais, propondo uma abordagem que integre reflexão crítica, ética e emocional. Um exemplo discutido foi o episódio em que, diante da avalanche informacional durante a pandemia, o professor em formação, imerso nas redes sociais, acreditou em conteúdos desinformativos sob o domínio de ações causados por emoções como o medo.

Com o fim da fase mais crítica da pandemia, o participante passou a adotar condutas socioculturais distintas no uso das tecnologias digitais, o que impactou sua maneira de ensinar, aprender e se posicionar no mundo. A formação vivenciada, estruturada em protocolos sistêmicos de escuta e autorreflexão, possibilitou-lhe reconhecer suas emoções e os efeitos destas sobre sua prática docente, favorecendo o deslocamento de uma prática reativa, sem reflexão, para uma postura mais crítica e consciente. Ao longo de sua autoavaliação, o participante reconhece a necessidade de aprimorar suas habilidades no uso de tecnologias digitais, mas também aponta que a formação lhe proporcionou um desenvolvimento significativo em sua prática pedagógica. Esse desenvolvimento está associado a uma nova compreensão de si mesmo em relação às tecnologias e à docência. Nesse sentido, ecoamos as palavras de Aragão (2019, p. 273): “[...] precisamos, cada vez mais, criar espaços estruturados para linguajar e emocionar as constantes crises que nos assolam”.

O uso das tecnologias digitais no contexto educacional pós-pandemia tem despertado sentimentos distintos nos professores. De um lado, a familiaridade com redes sociais como espaços de entretenimento e, de outro, as dificuldades em integrar criticamente essas ferramentas às práticas pedagógicas. Essa tensão, embora fonte de inseguranças, também constitui um campo profícuo para a reflexão docente. A formação experienciada por Isaac permitiu o desenvolvimento de um processo de ressignificação de sua relação com as tecnologias digitais.

Ao articularmos o uso de narrativas multimodais e tecnobiográficas em uma perspectiva sistêmica destacamos nosso esforço em propormos uma abordagem metodológica para contribuir com os estudos qualitativos em Linguística Aplicada. Tais métodos de pesquisa não apenas possibilitaram a escuta ativa das experiências emocionais do professor em formação, mas também promoveram deslocamentos críticos em sua compreensão sobre a docência no contexto digital contemporâneo. A experiência de Isaac demonstra que práticas formativas que consideram a historicidade emocional do professor, integradas a reflexões críticas sobre o digital, são capazes de promover não apenas o desenvolvimento de competências, mas deslocamentos identitários e epistemológicos fundamentais para uma educação linguística ética, crítica e socialmente engajada. Nesse sentido, destacamos que os resultados deste estudo apontam para a necessidade de (re)configuração dos currículos de formação docente, os quais frequentemente tratam a tecnologia e a desinformação somente de maneira técnica. A incorporação de abordagens que integrem emoções, linguagem e criticidade no uso das tecnologias digitais representa não apenas uma inovação pedagógica, mas uma urgência para os programas de formação inicial e continuada (Aragão, 2023, 2024).

Ao reconhecer suas limitações no uso pedagógico das tecnologias, o participante avaliou positivamente o processo formativo proporcionado pela disciplina de estágio, considerando-o essencial para a ressignificação de sua relação com as tecnologias digitais. Reforçamos, portanto, a necessidade urgente de uma formação docente que considere as inter-relações entre emoções, crenças e tecnologias digitais, promovendo espaços seguros para a reflexão crítica e o desenvolvimento de práticas pedagógicas

mais conscientes. No caso de Isaac, a continuidade desse processo reflexivo foi determinante para que ele transformasse suas experiências e dificuldades em oportunidades de crescimento e questionamento do próprio papel na triangulação professor-escola-sociedade. Com isso, reafirmamos que “o ensino é sempre uma profissão socialmente significativa que ou reforça as divisões sociais e os discursos dominantes ou luta contra eles” (Aragão, 2023, p. 40). Esperamos que as abordagens aqui discutidas estimulem novas pesquisas sobre a formação docente crítica e emocional, atenta aos desafios socioculturais da desinformação e às aceleradas transformações em curso nas tecnologias digitais e da inteligência artificial no campo da Linguística Aplicada.

Referências

ALENCAR, A. P. de. Competência crítica em informação e prática docente: uma análise sobre a relação do professor com a desinformação. 154 p. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) - Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/756281>. Acesso em: 14 set. 2023.

ARAGÃO, R. C. São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARAGÃO, R. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: SILVA, Walkyria Magno e; Silva, Wagner Rodrigues; Campos, Diego Muñoz (orgs). Desafios da formação de professores na linguística aplicada. Campinas: Pontes Editores 2019.

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

ARAGÃO, R. Emoção, Linguagem, Reflexão e Ação. In: COLOMBO GOMES, G. S.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs). Emoções e Ensino de Línguas. Curitiba: Editora CRV, 2023. p. 23-44.

ARAGÃO, R. C.; GUANAES, L. Emoções de uma professora de línguas na pandemia. Revista Tabuleiro de Letras, Salvador, n. 77, p. 176–189, jan./jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, v. 41, n. 4, p. 506–531, 2018.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 222 p. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal

de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/c915b465-a492-43c5-8696-d0b8166aee07>.

Acesso em: 10 fev. 2024.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DEUS, D. Entre o Passado e o Presente: Contribuições Para Compreensão da Desinformação na Contemporaneidade a Partir de uma Perspectiva Historicizante.

Revista Comunicando, [S. l.], v. 12, n. 2, p. e023018, 2023. DOI:

10.58050/comunicando.v12i2.359. Disponível em:

<https://revistacomunicando.sopcom.pt/index.php/comunicando/article/view/359>. Acesso em: 9 abr. 2024

FERREIRA, K. C. *Desgaste emocional de professoras de língua inglesa do Extremo Sul da Bahia no contexto da pandemia*. Dissertação (Mestrado em Letras) –

Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023. Disponível em:

<https://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/202110172D.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

GOMES, F. S. *Formação de leitores em tempos de desinformação: a curadoria digital implicada no processo de leitura como prática responsiva e responsável*. 2022. 311 f.

Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em:

https://bib.pucminas.br/teses/Letras_FernandaSantanaGomes_29698_Textocompleto.pdf. Acesso em: 02 ago. 2023.

GONÇALVES, L. A. C.; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa ; TAVARES, K. C, Do A.

Cultura digital e educação: novas possibilidades, novos desafios para a formação docente. (Con)Textos Linguísticos, v. 18, p. 418-433, 2024. . Disponível em:

<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/43914> . Acesso em: 01 mai 2025.

GUANAES, L. L. *Emoções de professores ao ensinar em ambientes digitais na pandemia*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2022. Disponível em:

https://www.uesc.br/ppgl/index.php?item=conteudo_dissertacoes-e-teses.php. Acesso em: 03 ago. 2023.

MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MOURA, E. S. Formação de professores de língua inglesa no contexto da desinformação. 2025. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, Ilhéus, 2025.

NICOLAIDES, C. S.; DE CARVALHO BRAGA, J.; QUARTAROLO VARGAS, B. O uso de um instrumento de autorreflexão em um contexto de formação inicial de professores de línguas com vistas ao desenvolvimento do letramento crítico e à

transformação social – a autonomia sociocultural, as tecnologias e suas inter-relações. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 494–508, 2022. DOI: 10.4013/cld.2021.194.05. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/23693>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PAIVA, V. L. M. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa. *Revista Signos*, v. 43, 2010. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342010000300011&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 01 nov. 2023.

REZENDE, T. “*Somos a resistência*”: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/c5312c32-f119-4d2f-aa4a-ea632a1f77f1>. Acesso em: 23 out. 2023.

SILVA, J. do C. da; SEBA, A. L. D. V. Navegando pelas pesquisas tecnobiográficas no Brasil: uma revisão integrativa da literatura. *RELVA*, Juara/MT/Brasil, v. 10, n. 1, e102301, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/tecno.html>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SOUZA, N. E. S. *EMOÇÕES ENTRE O SER-ALUNO E O SER-PROFESSOR: transformações entre o aprender e o ensinar inglês*. 2017, p.128. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <https://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201510116D.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ (UESC). Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras: Licenciaturas em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literaturas; Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Inglesa e suas Literaturas. Ilhéus: UESC, 2022.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. Reflexão sobre a “desordem da informação”: formatos da informação incorreta, desinformação e má-informação. UNESCO. *Jornalismo, fake news & desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368647>. Acesso em: 1 Agosto 2023.