



Rodrigo Camargo Aragão  
Francielly de Almeida Moraes  
Rebecca Pinto Bolaños  
Ana Luiza Abade Santos  
Emanuelly Avelino de Santana

# METODOLOGIAS DE PESQUISA SOBRE EMOÇÕES NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO BRASIL

um estado da arte (2005-2024)



Rodrigo Camargo Aragão  
Francielly de Almeida Moraes  
Rebecca Pinto Bolaños  
Ana Luiza Abade Santos  
Emanuelly Avelino de Santana

# METODOLOGIAS DE PESQUISA SOBRE EMOÇÕES NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO BRASIL

um estado da arte (2005-2024)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M593

Metodologias de pesquisa sobre emoções no ensino/  
aprendizagem de línguas no Brasil: um estado da arte  
(2005-2024) / Rodrigo Camargo Aragão [et al.]. – São  
Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Demais autores: Francielly de Almeida Moraes, Rebecca  
Pinto Bolaños, Ana Luiza Abade Santos, Emanuely  
Avelino de Santana.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-618-0

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-618-0

1. Emoções no ensino e aprendizagem de línguas.  
2. Metodologias de pesquisa em Linguística Aplicada. 3. Estado  
da arte, 4. Formação de professores de línguas. 5. Educação  
linguística. I. Aragão, Rodrigo Camargo. II. Moraes, Francielly  
de Almeida. III. Bolaños, Rebecca Pinto. IV. Santos, Ana Luiza  
Abade. V. Santana, Emanuely Avelino de. VI. Título.

CDD 410.72

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística Aplicada – Pesquisa

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 o autor e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Trend2023, aspsvz - Freepik.com; AI Generation - Freepik
Tipografias	Acumin, Gobold High Bold, Rockwell Nova
Revisão	Thais Geraldi
Autores	Rodrigo Camargo Aragão Francielly de Almeida Moraes Rebecca Pinto Bolaños Ana Luiza Abade Santos Emanuelly Avelino de Santana

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo • SP  
+55 (11) 96766 2200  
[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)  
[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



# CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

## Doutores e Doutoradas

**Adilson Cristiano Habowski**  
*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Aguimario Pimentel Silva**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaím Passos Bispo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaím Souza Neto**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosângela Colares Lavand**  
*Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil*

**André Gobbo**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**André Tanus Cesário de Souza**  
*Faculdade Anhanguera, Brasil*

**Andressa Antunes**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Andressa Wiebusch**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**  
*Universidade do Estado do Amapá, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadette Beber**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa do Amaral Caffagni**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cassia Cordeiro Furtado**  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cecilia Machado Henriques**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva**  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

**Dayse Sampaio Lopes Borges**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Deilson do Carmo Trindade**  
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil*

**Diego Pizarro**  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edilson de Araújo dos Santos**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Edson da Silva**  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

**Elena Maria Mallmann**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Estevão Schultz Campos**

*Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil*

**Éverly Pegoraro**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabírcia Lopes Pinheiro**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fauston Negreiros**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Flávia Fernanda Santos Silva**

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Gabriela Moysés Pereira**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehlerth Pollnow**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geuciane Felipe Guerim Fernandes**

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handherson Leylton Costa Damasceno**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**

*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**

*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Joao Adalberto Campato Junior**

*Universidade Brasil, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**

*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jónata Ferreira de Moura**

*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jonathan Machado Domingues**

*Universidade Federal de São Paulo, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Juliano Milton Kruger**

*Instituto Federal do Amazonas, Brasil*

**Julianno Pizzano Ayoub**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**

*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lauro Sérgio Machado Pereira**

*Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil*

**Leonardo Freire Marinho**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Letícia Cristina Alcântara Rodrigues**

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**

*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Luiz Eduardo Neves dos Santos**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Maikel Pons Giralt**

*Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil*

**Manoel Augusto Polastrelli Barbosa**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Márcia Alves da Silva**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**

*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Marcus Fernando da Silva Praxedes**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**

*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**

*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Marines Rute de Oliveira**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Maurício José de Souza Neto**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neide Araujo Castilho Teno**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Biegging**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Patrícia Helena dos Santos Carneiro**

*Universidade Federal de Rondônia, Brasil*

**Rainei Rodrigues Jadejiski**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Ricardo Luiz de Bittencourt**

*Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tatiana da Costa Jansen**

*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**

*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**

*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Vanessa de Sales Marruche**

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**

*Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Vinicius da Silva Freitas**

*Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil*

**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Wenis Vargas de Carvalho**  
*Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## **PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES**

### **Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc**

**Alcidinei Dias Alves**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Artur Pires de Camargos Júnior**  
*Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo B. Alves**  
*Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Davi Fernandes Costa**  
*Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil*

**Denilson Marques dos Santos**  
*Universidade do Estado do Pará, Brasil*

**Domingos Aparecido dos Reis**  
*Must University, Estados Unidos*

**Edson Vieira da Silva de Camargos**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Edwins de Moura Ramires**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Elisiene Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabeth de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Jonas Lacchini**  
*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Nívea Consuelo Carvalho dos Santos**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Rayner do Nascimento Souza**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Sidney Pereira Da Silva**  
*Stockholm University, Suécia*

**Suélen Rodrigues de Freitas Costa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Walmir Fernandes Pereira**  
*Miami University of Science and Technology, Estados Unidos*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>15</b>
<b>Apresentação .....</b>	<b>17</b>
CAPÍTULO 1	
<b>Fundamentos.....</b>	<b>20</b>
CAPÍTULO 2	
<b>A primeira década (2005–2014) .....</b>	<b>28</b>
2.1 Traçando os primeiros caminhos na pesquisa sobre emoções no ensino de línguas (2005–2009).....	29
Abordagens.....	30
Métodos.....	30
Inter-relações entre abordagens teóricas e metodologias.....	33
Relação entre duração das pesquisas e metodologias.....	34
Discussão do período 2005–2009.....	36
2.2 O segundo quinquênio (2010–2014): tendências, abordagens e transições .....	43
Discussões .....	48
Instrumentos de geração de dados.....	49
Abordagens teóricas e suas relações com as metodologias.....	50
Tendências metodológicas.....	51

Temáticas e contextos de pesquisa.....	52
Relações entre metodologias e resultados de pesquisa.....	54
<b>2.3 Balanço da década:</b> panorama do estado da arte (2005–2014).....	<b>64</b>

CAPÍTULO 3

**A segunda década (2015–2024).....67**

<b>3.1 O terceiro quinquênio (2015–2019).....</b>	<b>68</b>
Abordagens teóricas.....	68
Abordagens metodológicas.....	72
Instrumentos de geração de dados.....	73
Temáticas emergentes.....	75
Identidade profissional docente.....	75
Habilidades orais e tecnologias digitais.....	76
Avaliação e práticas pedagógicas.....	77
Convergências metodológicas e epistemológicas.....	78
Convergências metodológicas, epistemológicas e epistemologias implícitas.....	79
Lacunhas identificadas.....	80
Relação entre abordagens teóricas e escolhas metodológicas.....	81
Tendências e padrões no quinquênio (2015–2019).....	82
<b>3.2 O quarto quinquênio (2020–2024): tendências críticas.....</b>	<b>88</b>
Abordagens teóricas.....	88
Instrumentos de geração de dados.....	92
Procedimentos de análise de dados.....	93

Emoções na formação docente.....	94
Emoções mediadas por tecnologias digitais.....	95
Emoções no desenvolvimento de habilidades específicas .....	95
<b>3.3 Balanço da década:</b>	
2015–2024.....	102

CAPÍTULO 4

**Consolidação de resultados e lacunas.....105**

<b>4.1 Consolidação dos resultados do estado da arte 2005–2024.....</b>	<b>106</b>
<b>4.2 Resumo das lacunas identificadas (2005–2024) .....</b>	<b>117</b>
Ausência de estudos longitudinais e de etnografias.....	117
Concentração em contextos universitários.....	119
Predomínio da língua inglesa.....	119
Pouca articulação entre abordagens qualitativas e quantitativas.....	119
Exploração tímida entre emoções, tecnologias digitais e IA.....	120
Falta de explicitude metodológica e epistemológica.....	120
Perspectiva neurobiológica das emoções ainda ausente.....	121
Ausência de análise e produção de materiais didáticos e currículo.....	121
Carência de abordagens ecológicas explícitas .....	121
Inovação e impactos sociais das pesquisas.....	122

CAPÍTULO 5

<b>Tendências, limitações e futuros da pesquisa .....</b>	<b>123</b>
5.1 Tendências e inovações.....	124
5.2 Limitações do estudo .....	131
5.3 Futuros para a pesquisa na área.....	137
<b>Considerações finais.....</b>	<b>145</b>
<b>Referências.....</b>	<b>153</b>
<b>Sobre o autor e as autoras .....</b>	<b>165</b>

### RESUMO:

Este livro apresenta um estado da arte inédito sobre as metodologias de pesquisa em emoções no ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, abrangendo duas décadas de produção científica (2005–2024). A obra reúne o estado da arte de trabalhos acadêmicos que investigam o papel das emoções na educação linguística, evidenciando o amadurecimento teórico-metodológico do campo e identificando lacunas ainda persistentes. O livro posiciona as emoções como centrais para compreender crises contemporâneas que atravessam a educação linguística brasileira. Organizada em cinco capítulos, a obra traça a trajetória cronológica das pesquisas brasileiras, dividindo-as em quatro quinquênios. A pesquisa evidencia crescimento quantitativo e qualitativo na produção científica brasileira sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas, com destaque para o fortalecimento de perspectivas crítico-reflexivas, decoloniais e sistêmicas. O estado da arte oferece um panorama abrangente das metodologias consolidadas e aponta caminhos para futuras investigações que fortaleçam uma educação linguística mais justa, cuidadosa e sensível.

**Palavras-chave:** Emoções no ensino e aprendizagem de línguas; Metodologias de pesquisa em Linguística Aplicada; Estado da arte; Formação de professores de línguas.

**ABSTRACT:**

*This book presents an unprecedented state-of-the-art study on research methodologies concerning emotions in language teaching and learning in Brazil, covering two decades of scientific production (2005–2024). The work brings together a systematic analysis of academic studies investigating the role of emotions in language education, evidencing the theoretical-methodological maturation of the field and identifying persistent gaps. The book positions emotions as central to understanding contemporary crises that traverse Brazilian language education. Organized into five chapters, the book traces the chronological trajectory of Brazilian research by dividing it into four five-year periods. The research shows quantitative and qualitative growth in Brazilian scientific production on emotions in language teaching/learning, with emphasis on the strengthening of critical-reflective, decolonial, and systemic perspectives. However, some gaps that still need to be addressed persist. The state-of-the-art review offers a comprehensive panorama of consolidated methodologies and points toward pathways for future investigations that strengthen a more just, careful, and sensitive language education.*

**Keywords:** Emotions in language teaching and learning; Research methodologies in Applied Linguistics; State of the art; Language teacher education.

## AGRADECIMENTOS

Este livro é fruto da conversa entre múltiplas vozes e das práticas que, por duas décadas, temos construído coletivamente no Brasil. O primeiro autor gostaria de agradecer imensamente às coautoras Francielly Moraes, Rebecca Bolaños, Ana Luiza Santos e Emanuely de Santana, que contribuíram de forma decisiva em todas as etapas desta pesquisa.

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de produtividade em pesquisa (processo 308716/2023-0) que viabilizou financeiramente esta pesquisa e publicação. Agradecemos à equipe da Pimenta Cultural pelo suporte cuidadoso ao longo de toda a revisão e preparação desta obra. A pesquisa relatada aqui integra um projeto financiado pelo CNPq por meio de bolsa de produtividade em pesquisa; além disso, contou com apoio da CAPES, da FAPESB e do CNPq, por meio de bolsas de mestrado e iniciação científica. A UESC também nos apoiou com bolsa de mestrado e apoio financeiro por meio de projeto de pesquisa e estrutura de apoio para nosso trabalho. Agradecemos a todas as agências de financiamento que nos apoiam em nossos trabalhos.

O primeiro autor gostaria de agradecer e expressar sua profunda gratidão à Lourdes Aragão, Mariana Camargo, Míriam Matos, Euclídea Vale, Cristina Magro, Laura Miccoli, Vera Menezes, Ana Barcelos e Walkyria Magno e Silva por pavimentarem e abrirem os caminhos que nos ajudaram a chegar a este momento. Também, o primeiro autor agradece a Élide Ferreira pela parceria fundamental, apoio contínuo em todos os trabalhos do nosso grupo e sugestões valiosas durante a elaboração deste estudo.

O primeiro autor dedica este livro ao querido Ronald Claver: haikai, poesia, alegria e luz nos caminhos das letras da vida!

Por fim, agradecemos a todas as pesquisadoras e pesquisadores cujos trabalhos analisamos neste estado da arte. Vocês construíram, tijolo por tijolo, o edifício de conhecimento que hoje temos o privilégio de habitar, revisar e reimaginar. Este livro é, também, de vocês.

Desejamos uma excelente leitura a todas as pessoas interessadas nesse tema tão rico e instigante. Que esses escritos possam subsidiar novas ações, inspirar novas perguntas e fortalecer nosso compromisso coletivo com uma educação linguística mais justa, mais cuidadosa e mais viva. Que esse trabalho seja, sobretudo, um gesto de compromisso, de afeto e de esperança.

# APRESENTAÇÃO

Há mais de duas décadas, o primeiro autor iniciou uma jornada acadêmica que o levou a questionar algumas bases que sustentavam a pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas. Nos anos 1990, as teorias cognitivistas dominantes limitavam nosso entendimento acerca da complexidade envolvida na experiência de ensinar uma língua adicional. Essas teorias desconsideravam inter-relações entre as dimensões cognitivas e as emocionais, históricas e culturais que, agora, vemos como centrais na educação linguística.

Os resultados das pesquisas que reunimos neste livro nos apresentam um retrato dos últimos vinte anos de pesquisa sobre o papel das emoções no ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. Nosso estudo evidencia um crescimento no número de trabalhos e, principalmente, um amadurecimento teórico e metodológico das pesquisas que temos feito. Este livro nasce dessa trajetória e se propõe a consolidar vinte anos (2005–2024) de pesquisa sobre o papel das emoções no ensino e aprendizagem de línguas no Brasil. Trata-se de um estado da arte que não apenas mapeia o que foi produzido, mas que assume um compromisso político com epistemologias do Sul Global e com a crítica à colonialidade do saber e à cultura patriarcal que estrutura a ciência.

Por que este livro agora? Porque é necessário compreendermos o estado da arte sobre a nossa temática, e, apesar de alguns avanços, observamos que ainda há lacunas a serem enfrentadas e questões que continuam a ser problematizadas. Como verão, notem que persistem desigualdades no acesso e na representação. Questões já apontadas em recenseamentos anteriores da área no Brasil (Cf. Barcelos; Aragão, 2018; Barcelos *et al.*, 2022), nos parecem ser reiterados aqui com nosso novo estudo que estamos publicando neste livro. Há ainda, por exemplo, pouca articulação entre dados qualitativos e quantitativos, um diálogo que pode ampliar a legitimidade do campo e suas interfaces com outras áreas das ciências sociais, das ciências da vida e das exatas, como a neurociência e a inteligência artificial.

Além disso, vivemos um momento histórico em que as emoções estão no centro das crises contemporâneas, sejam elas sociais, econômicas, políticas ou ambientais. A pandemia de covid-19, o aprofundamento das desigualdades raciais e de gênero, a crescente precarização do trabalho em geral, e do trabalho docente, mais particularmente, tudo isso expõe a urgência de propostas sensíveis ao enfrentamento desses desafios cada vez mais agudos (Guedes, Aragão, Ribeiro, 2024; Aragão, 2019, 2023; Martins, 2024; Dantas, 2023).

Como o primeiro autor tem argumentado, estamos atravessando uma crise oriunda das incoerências de um modo de vida que nega nossas origens ancestrais (Aragão, 2022a; 2023; 2025b). O modo de viver atual da cultura patriarcal acirra conflitos que pressionam por um modo de vida no qual não fomos milenarmente constituídos (Aragão, 2019). A pandemia aprofundou desigualdades históricas, amplificou o desgaste de profissionais da educação e as infraestruturas dos espaços educacionais (Aragão; Guanaes, 2024; Guedes; Aragão, Ribeiro, 2024). Durante o período pandêmico, as emoções de docentes passaram por transformações repentinas que causaram impactos e nos indicam um gradiente desafiador aumentado na profissão com aprofundamento da precarização da saúde emocional.

Este livro é, acima de tudo, um convite para visitarmos as práticas de pesquisa do campo de estudos sobre emoções no ensino e na aprendizagem de línguas. Esta obra reúne os resultados de um trabalho coletivo coordenado pelo primeiro autor em conjunto com mestrandas e estudantes de iniciação científica vinculados ao projeto de pesquisa “Metodologias de pesquisa sobre emoções no ensino e aprendizagem de línguas: um estado da arte” (CNPq 308716/2023-0). Analisamos sistematicamente 62 trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil entre 2005 e 2024, com foco específico nas abordagens metodológicas adotadas por pesquisadores da área. Procuramos consolidar o que aprendemos neste estado da arte sobre metodologias de pesquisa, celebrar o que conquistamos com os conhecimentos gerados e, principalmente, projetar horizontes cada vez mais críticos. Organizamos esta obra em quatro eixos: fundamentos, análises, lacunas e futuros. São eixos que dialogam entre si e que reconhecem que as emoções não são uma temática de pesquisa, mas uma força vital que sustenta o ato educativo e nos une como animais mamíferos que somos.

A trajetória do primeiro autor como pesquisador sempre foi ancorada em uma premissa. Pesquisar emoção é pesquisar sobre a vida. Estudar emoção é investigar sobre o que nos move, nos aflige, nos fere e nos fortalece (Aragão, 2019). Argumentamos em favor de uma ciência que continue a se comprometer com a dignidade de trabalhadoras da educação linguística e de amplos segmentos estudantis, ao reconhecermos as emoções como dimensões políticas e a pesquisa como ato de insurgência e transformação. Convidamos vocês a se somarem a essa jornada, seja como pesquisador, como docente, como alguém que também sente, resiste e deseja uma educação linguística mais emocionada. Que este livro seja, então, um ponto de encontro entre nossas perguntas e nossos afetos, entre as histórias que contamos e as que ainda vamos narrar. O banco de estudos usados neste estado da arte pode ser encontrado em nosso portal: <https://forte.tec.br/>.

# 1

**FUNDAMENTOS**

Desde a década de 1990, temos observado a forma como a área de ensino/aprendizagem de línguas foi historicamente moldada por um viés cognitivista. Esse paradigma parte do modelo de uma mente racional, computacional, universal e idealizada e, por extensão, de um falante nativo ideal como modelo normativo. Porém, como o primeiro autor salientou já em seus primeiros estudos (Aragão, 2005, 2007, 2008b), essa perspectiva ignora dimensões constitutivas dos seres humanos como a história, a cultura, as identidades e, sobretudo, as emoções como fenômenos que modulam nosso viver. O que se vivencia na sala de aula, em sua riqueza e imprevisibilidade, raramente encontra eco em abordagens que isolam cognição e linguagem de suas raízes emocionais e sociais. No cerne dessa crítica, está o conceito de falante nativo como paradigma de competência. Essa noção esconde as múltiplas vozes que compõem o inglês como língua global, impondo um modelo normativo que não dialoga com as realidades linguísticas e emocionais de nossos alunos. O que temos já há um bom tempo é um crescente número de falantes plurilíngues, que transitam entre línguas, culturas e emoções. E, ainda assim, muitos modelos ideológicos continuam a reproduzir a ideia de uma “competência nativa” a ser alcançada.

Pesquisas sobre o papel desempenhado pelas emoções no ensino/aprendizagem de línguas têm sido desenvolvidas na Linguística Aplicada desde os anos 1970 (Barcelos *et al.* 2022). Assim, no nascedouro do campo, estudos sobre atitudes, ansiedade e motivação eram indicados como variáveis que influenciavam diferenças na aquisição de uma língua adicional (Cf. Aragón, 2005, 2010). Na área de aquisição de segunda língua, pesquisas que se aproximam do fenômeno das emoções têm sido denominadas como diferenças individuais, variáveis subjetivas ou dimensão afetiva na ASL (MacIntyre, 2002). O início deste campo de estudos foi marcado pelo foco na correlação entre construtos afetivos e resultados de aprendizagem em níveis de proficiência (cf. Scovel, 1978; Ellis, 1994). O objetivo, nesta linha de pesquisa, é compreender a variação nos resultados do aprendizado em correlação com variáveis afetivas (Ellis, 1994). Como o primeiro autor argumentou, as principais variáveis afetivas pesquisadas nessa área de pesquisa têm sido a motivação e a ansiedade (Aragão, 2007; 2008).

No início dos anos 2000, o termo “emoção” surge de maneira destacada na literatura internacional. Segundo MacIntyre (2002), embora o

conceito de motivação seja considerado como uma das variáveis afetivas mais estudadas no ensino/aprendizagem de línguas, este não tem sido compreendido à luz dos estudos sobre emoções. Para o autor, “a emoção pode ser a base do componente motivacional, que merece muito mais atenção no domínio da aprendizagem de línguas” (Macintyre, 2002, p. 45). No Brasil, o primeiro autor desenvolveu estudos pioneiros sobre as inter-relações entre emoção e cognição em práticas reflexivas no ensino/aprendizagem de inglês com estudantes em formação inicial (Aragão, 2005, 2007, 2008).

No tocante às metodologias de pesquisa, o primeiro autor foi um dos pioneiros na utilização de recursos visuais como colagens para pesquisarmos emoções de docentes em formação inicial (Aragão, 2005, 2007, 2008, 2011, 2025). Argumentamos que, a partir deste período, estes estudos ajudaram a fomentar o que tem sido denominado de uma “virada emocional” na Linguística Aplicada (Barcelos, 2013; 2015; Barcelos *et al.*, 2022; Rezende, 2020; Oliveira, 2021; Dantas, 2023; Guedes, 2023; Martins, 2024; Sausmickt, 2025). Como resultado deste movimento, temos observado um aumento de pesquisas voltadas à compreensão do papel das emoções no ensino/aprendizagem de línguas.

Recentemente, no Brasil, a *Pensares em Revista*, a *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA), a *Revista Gláuks* e a *Revista The Specialist* publicaram dossiês especiais com diversos trabalhos que investigam a relação entre emoções e outros temas na educação linguística (Colombo Gomes *et al.*, 2021; Barcelos *et al.*, 2022; Colombo Gomes; Barcelos, Silvestre, Andrade, 2023; Tanzi Neto *et al.*, 2025). Em edições recentes do nosso Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, também podemos observar o aumento na quantidade de simpósios que tratam da temática emoção e afeto em diferentes contextos<sup>1</sup>. Soma-se a esse aumento o crescente número de dissertações que tem estudado o papel das emoções no ensino e na aprendizagem de línguas.

Entretanto, como Barcelos e Aragão (2018) já haviam identificado – situação confirmada na análise dos artigos para a edição especial sobre

1 Identifiquei seis simpósios temáticos com as palavras “afeto” ou “emoções” no título: <https://www.13cbla.alab.org.br/atividade/hub/sts>. Além disso, “afeto e emoções” foi um eixo temático de trabalhos do último CLA: [https://www.13cbla.alab.org.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=563](https://www.13cbla.alab.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=563).

emoções no ensino/aprendizagem de línguas da Revista Brasileira de Linguística Aplicada –, ainda estava ausente um estudo que se debruçasse sobre as metodologias de pesquisa na área (Barcelos *et al.*, 2022, p. 11-12). Dessa maneira, podemos asseverar que, sem um trabalho como este aqui, desconhecíamos o estado da arte das metodologias que usamos aqui no Brasil, bem como possíveis conexões entre as metodologias, seus aportes teóricos e possíveis inter-relações na formação de professores e em práticas de ensino de línguas. Assim, este livro reporta um trabalho de pesquisa que mapeou a área e desenhou um estado da arte acerca das metodologias sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas no Brasil entre 2005 e 2024. Com esse estado da arte, pretendemos retroalimentar outras pesquisas acerca das inter-relações entre o fenômeno emocional e outros elementos que compõem a complexidade da educação linguística. Após a avaliação de publicações recentes, bem como das atividades atuais do nosso grupo de pesquisa, observamos esta tarefa como merecedora de tratamento aprofundado, para podermos continuar avançando com este tema na Linguística Aplicada.

Nosso objetivo foi compreender as metodologias de pesquisa que estão em uso, suas implicações epistemológicas e contribuições para a geração de pesquisas que continuem colaborando para o desenvolvimento da Linguística Aplicada. Apesar do crescimento das investigações sobre emoções no ensino de línguas, observa-se uma lacuna quanto à sistematização das práticas metodológicas adotadas, o que limita nossa compreensão sobre “que modelos estão em jogo e que consequências haveria para as epistemologias das pesquisas e para a inovação” (Aragão, 2023, p. 4).

Como aponta Ferreira (2002), estudos do tipo estado da arte permitem mapear tendências, identificar abordagens dominantes e lacunas na produção científica, contribuindo para o avanço epistemológico da área. Assim, fazemos uso de estratégias de pesquisa em estado da arte (Ferreira, 2002) para sistematizar o que foi produzido e detectar as práticas de pesquisa e os quadros teóricos subjacentes. A produção do catálogo de estudos dos últimos vinte anos de pesquisa do campo no Brasil foi feita com a utilização de palavras-chave como parâmetros de busca: emoções; ensino; língua. Conforme previsto em nosso projeto, utilizamos a plataforma do Google Acadêmico para o mapeamento dos trabalhos. Os parâmetros linguísticos tinham como meta a identificação de trabalhos redigidos em

português, espanhol ou inglês. Entretanto, o uso de palavras-chave em língua portuguesa tende a limitar os resultados do levantamento da pesquisa nessa língua. Os procedimentos gerais se organizam em torno de: 1. Consulta na plataforma de buscas do Google Acadêmico; 2. Consolidação do quantitativo identificado; 3. Estudo dos resumos e da seção de metodologia dos trabalhos catalogados; 4. Identificação dos padrões por meio de análise de conteúdo; 5. Análise comparativa dos resultados; e 6. Discussão conceitual.

Assim, os trabalhos foram selecionados a partir de buscas realizadas no Google Acadêmico durante o segundo semestre de 2024, utilizando como descritores as palavras-chave “emoções”, “ensino” e “língua”, combinadas com o operador booleano “AND”. Os critérios de inclusão adotados foram: a) trabalhos publicados entre os anos de 2005 e 2024 seccionados em quinquênios; b) textos com autoria de pesquisadores brasileiros; c) estudos cujo foco temático estivesse relacionado ao processo de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil; d) produções com acesso aberto, com possibilidade de leitura completa para análise detalhada.

Foram consideradas as primeiras vinte páginas com resultados retornados pela combinação de descritores. Após a leitura dos resumos e das introduções e a aplicação dos critérios, os estudos foram selecionados para análise aprofundada. Os critérios de exclusão compreenderam: a) ausência de foco explícito na relação entre emoções e ensino/aprendizagem de línguas; b) estudos realizados em contextos internacionais, publicados em língua estrangeira ou com enfoque em outras áreas da educação; c) trabalhos sem metodologia declarada.

Devido à quantidade de trabalhos catalogados na primeira fase de análise, o grupo de autores seccionou a pesquisa em quinquênios para identificarmos os padrões e as tendências emergentes nas abordagens metodológicas sobre o tema. Buscamos responder às seguintes questões: 1) Quais são as metodologias predominantes na pesquisa sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas? 2) Como as diferentes abordagens teóricas se relacionam com as metodologias das pesquisas? 3) Qual é a relação entre a duração das pesquisas e as metodologias empregadas? 4) Que inovações metodológicas emergiram neste período e como elas podem contribuir para pesquisas futuras?

A partir dos dados coletados, organizados e analisados segundo o procedimento descrito, foi realizada a identificação de padrões que tendem a se repetir pouco nos dados. A ideia aqui é avaliar se os padrões de baixa recorrência podem sugerir rotas alternativas ao que se localiza como padrão nos estudos. A identificação de particularidades e rotas alternativas pode indicar novas maneiras de se pesquisar a temática. E, como aponta Justesen (2004, p. 23), tendências inovadoras devem ser entendidas como “novos conhecimentos ou novas combinações de conhecimentos já existentes”.

A análise foi fundamentada nos princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2016), com ênfase na categorização temática das abordagens teóricas e metodológicas presentes nos estudos selecionados. A primeira fase da análise adotou leitura flutuante do material selecionado e discussão no grupo sobre como poderíamos estabelecer fichas de leitura para os trabalhos a fim de sistematizarmos os dados. Assim, a leitura detalhada dos trabalhos foi realizada em duas etapas. Na primeira, buscou-se identificar as informações explícitas fornecidas pelos autores quanto ao marco teórico, tipo de abordagem metodológica, instrumentos de geração e de análise de documentos de pesquisa e temas investigados. Foram feitos rascunhos de possíveis unidades de análise por meio deste processo inicial e estudos formais dos textos selecionados. Na segunda etapa, procedeu-se à codificação dos dados. Neste momento, elaboramos uma matriz analítica que desenvolvemos em conjunto durante as discussões em nossas reuniões de trabalho. Essa matriz guiou a construção de um quadro de análise em planilhas, contendo as seguintes categorias: a) autoria; b) abordagem metodológica; c) ferramentas de geração e análise de dados; d) abordagem teórica; e) temas; f) tempo; g) resultados.

Inicialmente, a codificação buscou identificar unidades de sentido relevantes para os objetivos da pesquisa. Nesta fase, definimos que uma tabela nos forneceria quadros comparativos que nos ajudariam na sistematização dos estudos à luz dos objetivos da pesquisa. Com a tabela, poderíamos identificar padrões, tendências predominantes, descontinuidades e potenciais metodologias inovadoras, conforme nos aponta Justesen (2004). Como indicado, avaliamos se os padrões de baixa recorrência podem sugerir rotas alternativas ao que se identifica como padrão na análise dos conteúdos do banco de dados selecionado. A identificação de particularidades

e rotas alternativas pode indicar novas maneiras de se pesquisar a temática de nosso interesse.

Em seguida, na próxima fase, foram definidas categorias analíticas emergentes a partir da recorrência e convergência de elementos agrupados em unidades de sentido. Assim, foi utilizado um processo manual de leitura intensiva e construção colaborativa das categorias, ancorado em princípios interpretativos à luz dos nossos objetivos. Conforme Bardin (2016) sugere, a identificação dos eixos temáticos foi realizada por meio de um processo indutivo-dedutivo. Fomos trabalhando com base em uma abordagem indutiva, partindo da leitura de metodologias, resultados e conclusões dos estudos. Posteriormente, confrontamos o que era gerado a partir do método indutivo, com categorias estabelecidas em Barcelos *et al.* (2022), tudo à medida que estabelecíamos a análise em quinquênios anteriores.

As categorias analíticas foram estabelecidas a partir de três eixos principais definidos pelos objetivos do estudo: a) abordagens teóricas sobre emoções sistematizadas em psicológica, sociocultural, sistêmica e crítica conforme proposta de Barcelos *et al.* (2022); b) abordagens metodológicas descritas com base nos paradigmas adotados, tipos de pesquisa, instrumentos de geração e análise de dados; c) temas emergentes organizados por recorrência nas unidades de sentido geradas; d) relação entre abordagens teóricas e escolhas metodológicas; e) especificação de padrões, lacunas e inovações potenciais; f) resultados centrais gerados nos estudos mapeados.

A validação das categorias ocorreu por meio da triangulação analítica entre os autores envolvidos no projeto de pesquisa, a partir de leituras cruzadas em pares, discussões e conferência dos agrupamentos temáticos, visando assegurar a consistência e coerência dos dados interpretados. Em 2025, durante o processo de preparação do material para publicação, também passamos por mais uma etapa de triangulação interpretativa dos nossos resultados. Após a preparação dos primeiros textos por quinquênio, houve leitura cruzada em pares e posterior revisão coordenada pelo primeiro autor. Logo após, o primeiro autor gerou padrões entre todos os quinquênios analisados. As coautoras apresentaram os resultados parciais em eventos e, depois, nos reuníamos para discussão sobre essas experiências. Durante esse processo, o primeiro autor conduziu a produção editorial dos resultados.

Nosso detalhamento metodológico contínuo buscou garantir a transparência do percurso analítico, o que favoreceu um padrão para geração do estudo no âmbito do nosso grupo de trabalho e a fundamentação crítica das conclusões.

Benesch (2017), Barcelos e Aragão (2018), White (2018), Barcelos *et al.* (2022) sugerem o agrupamento de quatro perspectivas teóricas que têm orientado as pesquisas sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas. A primeira delas é a abordagem psicológica que entende as emoções como características psicológicas e diretamente relacionadas ao aprimoramento da aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo. Já a abordagem sociocultural concebe as emoções como mediadas pelas relações socioculturais e toma como base os quadros teóricos de Vygotsky (1998). A abordagem crítica se aproxima dos quadros pós-estruturalistas e do discurso e conceitualiza as emoções como fenômenos políticos e relacionados às estruturas de poder. A abordagem sistêmica está baseada na Biologia do Conhecer de Maturana (2001) e compreende as emoções como disposições corporais que fundamentam o agir, o conhecer e o linguajar dentro de sistemas culturais e relacionais complexos.

Partimos da hipótese de que essas diferentes abordagens teóricas implicam em compreensões particulares sobre o papel das emoções no processo de ensino/aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, influenciam, implícita ou explicitamente, as escolhas metodológicas de pesquisadores. A investigação das emoções nesse contexto apresenta desafios metodológicos, uma vez que emoções são fenômenos complexos, dinâmicos e multifacetados. Como apontam Barcelos *et al.* (2022, p. 11-12), há uma questão fundamental que precisa ser considerada: “Como podemos desenvolver formas para pesquisar a dinamicidade da natureza transformativa das emoções, ao longo do tempo e de sua relação com as ações?”. Historicamente, os estudos sobre emoções na aprendizagem de línguas têm utilizado uma diversidade de métodos de pesquisa, com predominância de abordagens qualitativas, especialmente após a “virada social” na área de aquisição de segunda língua. Esta tendência se explica pela necessidade de compreender as emoções a partir da perspectiva dos participantes e de considerar o contexto social e cultural em que elas emergem. No que segue, apresentamos os resultados da pesquisa por quinquênio e fazemos um balanço das análises conjuntas por década de trabalhos coletados.

2

**A PRIMEIRA DÉCADA  
(2005-2014)**

## 2.1 TRAÇANDO OS PRIMEIROS CAMINHOS NA PESQUISA SOBRE EMOÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS (2005–2009)

Esta seção compõe a primeira fase dos nossos trabalhos. A sistematização realizada aqui nos ajudou a estabelecer algumas categorias analíticas iniciais aplicadas nos demais períodos. Com isso, temos o objetivo de realizar análises comparativas e histórico-epistemológicas. Este recorte, portanto, opera como marco fundacional, delimitando um conjunto de padrões e ausências que servirão como referência para avaliação da expansão, complexificação ou reconfiguração do campo ao longo dos quinquênios seguintes.

Como indicamos, o presente estudo se justifica pela necessidade de compreendermos como o conhecimento sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas tem sido construído metodologicamente, fornecendo subsídios para pesquisadores que desejam investigar esta temática com rigor e explicitação epistemológica. Além disso, a análise das metodologias utilizadas neste período inicial permite identificar algumas bases que caracterizam o desenvolvimento deste campo de pesquisa no Brasil em seu nascedouro. Compreender este período é relevante para a construção de uma historiografia das pesquisas sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas no Brasil, especialmente considerando que muitas das abordagens metodológicas introduzidas neste quinquênio continuam a influenciar pesquisas contemporâneas na área. Assim, o recorte aqui apresentado cumpre uma função fundacional ao mapear as primeiras escolhas metodológicas, os referenciais teóricos predominantes e as lacunas que estruturaram o campo nascente. Ao oferecer uma base comparativa para os períodos subsequentes de nosso estudo, este trabalho cumpre tanto uma função genealógica quanto diagnóstica, contribuindo para a construção de um panorama crítico e diacrônico da pesquisa sobre emoções em Linguística Aplicada.

O corpus deste extrato temporal foi constituído por onze trabalhos acadêmicos que abordam as emoções no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas no Brasil. Após a leitura de resumos e introduções, e aplicação dos critérios da nossa metodologia, onze pesquisas foram usadas na análise aprofundada.

## ABORDAGENS

A análise dos onze trabalhos que compõem o corpus deste período revela uma predominância absoluta de abordagens qualitativas, visto que todos a utilizam. As metodologias mais utilizadas foram: a) quatro estudos baseados na pesquisa narrativa de cunho etnográfico (Aragão, 2005; 2007; 2008b; Oliveira, 2008) com uso de narrativas autobiográficas, entrevistas e observação participante. b) quatro estudos bibliográficos (Aragão, 2008a; Almeida, 2008; Degasperi, 2009; Welp, 2009), com panorama teórico das pesquisas sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas naquele momento; c) três pesquisas com estudo de caso (Mendes, 2009; Borges, Lago; Oliveira, 2009; Pires, 2005), que permite uma análise aprofundada de contextos específicos, explorando a complexidade das experiências emocionais em situações particulares de ensino/aprendizagem; e d) um estudo colaborativo-crítico (Oliveira, 2008), que enfatiza a construção do conhecimento entre pesquisadores e participantes sobre as relações de poder no contexto educacional.

A prevalência de metodologias narrativas e etnográficas sugere uma valorização das experiências e das vozes dos participantes, aspecto fundamental para a compreensão do fenômeno emocional no contexto educacional. Como argumenta Aragão (2008b, p. 296), “a pesquisa narrativa tem sido uma abordagem metodológica cada vez mais utilizada na Linguística Aplicada, justamente por permitir o acesso às experiências pessoais e seus processos de construção de significado”. Esta tendência contrasta com o panorama internacional da época, especialmente no contexto norte-americano, onde abordagens quantitativas ainda predominavam nos estudos sobre ansiedade linguística e motivação (Aragão, 2007). A preferência por metodologias qualitativas no Brasil reflete tanto as tradições de pesquisa da Linguística Aplicada brasileira quanto as influências teóricas específicas que orientavam os estudos nacionais sobre emoções.

## MÉTODOS

No conjunto das pesquisas, há um predomínio de métodos como entrevistas, descrições narrativas e registros observacionais, aplicados

em nove dos onze trabalhos analisados. Além disso, três desses estudos adotam abordagens reflexivas para investigar a relação entre emoção e aquisição linguística, o que favorece uma avaliação sobre os desafios e as conquistas, evitando análises superficiais e capturando aspectos essenciais do desenvolvimento acadêmico. A revisão bibliográfica foi um componente fundamental em cinco investigações, aparecendo nos trabalhos de Aragão (2008a), Almeida (2008), Degasperi (2009) e Welp (2009). Essa abordagem serviu para embasar as pesquisas, posicionando a discussão sobre emoções e ensino de línguas dentro de um quadro conceitual mais amplo. Os relatos autobiográficos foram adotados em três estudos: Aragão (2005; 2007; 2008b) e Borges, Lago e Oliveira (2009) como meio de capturar a experiência dos estudantes. Essa técnica revelou-se eficaz para acessar a dimensão emocional do aprendizado, permitindo que os participantes compartilhassem suas trajetórias de maneira fluida e expressiva. A escolha dessa abordagem destaca a importância de compreender como aspectos emocionais se entrelaçam às vivências educacionais, escolares ou universitárias.

As entrevistas figuram entre as ferramentas mais utilizadas, aparecendo em oito estudos: Pires (2005), Aragão (2005; 2007; 2008b), Almeida (2008), Oliveira (2008), Mendes (2009) e Borges, Lago e Oliveira (2009). O uso recorrente desse método sugere um esforço para aprofundar a compreensão da experiência dos participantes sobre o ensino de línguas. Além disso, sua associação a outras estratégias, como registros reflexivos e gravações audiovisuais, reflete uma tentativa de captar diferentes dimensões da experiência dos aprendizes.

Os diários de aprendizado foram empregados nas pesquisas de Aragão (2007; 2008b) e Mendes (2009). Essa ferramenta permitiu acompanhar o percurso dos participantes ao longo do tempo, documentando os sentimentos em relação ao aprendizado. O diferencial dessa abordagem está na sua capacidade de registrar mudanças graduais e imperceptíveis a curto prazo, tornando-se um recurso basilar para compreender a transformação emocional ao longo do tempo. As notas de campo foram utilizadas em cinco estudos: Pires (2005), Aragão (2005; 2007; 2008b), Oliveira (2008) e Mendes (2009). Esses registros facilitaram a documentação de interações e atitudes que poderiam não ser percebidas em entrevistas ou questionários,

funcionando como um suporte relevante para a interpretação conjunta de outros documentos de pesquisa.

Gravações em vídeo foram aplicadas nos trabalhos de Aragão (2005; 2007; 2008b) e Mendes (2009). Da mesma forma, registros em áudio apareceram em três investigações: Aragão (2005), Oliveira (2008) e Mendes (2009), o que auxiliou na reconstituição detalhada das interações entre os participantes. O uso desses recursos possibilitou uma revisão mais precisa dos diálogos e expressões não orais, enriquecendo a análise dos dados. Os questionários foram aplicados em cinco pesquisas: Pires (2005), Aragão (2005; 2007; 2008b), Borges, Lago e Oliveira (2009) e Mendes (2009). Isso indica que metade dos estudos revisados utilizou esse recurso para coletar informações organizadas sobre os participantes. Essa metodologia foi empregada em especial como forma de obter respostas padronizadas, permitindo comparações sistemáticas entre diferentes grupos.

Conversas informais foram usadas em três pesquisas: Pires (2005) e Aragão (2005; 2007; 2008b). Esse método permitiu a obtenção de *insights* mais próximos dos participantes, revelando detalhes que poderiam não emergir em momentos de entrevistas formais. A adoção desse tipo de interação reforça a relevância de abordagens que possibilitam uma comunicação mais fluida e genuína entre pesquisadores e aprendizes. Representações visuais, como desenhos ou colagens descritivas, foram identificadas nas investigações de Aragão (2007, 2008b) e Mendes (2009), permitindo que os participantes expressassem emoções por meio de imagens.

A Escala IDATE, utilizada no estudo de Mendes (2009), foi a única ferramenta quantitativa aplicada entre os estudos qualitativos. Seu uso visou complementar as análises interpretativas com uma mensuração mais objetiva das emoções dos participantes. Por fim, os estudos de caso, explorados em duas pesquisas, Borges, Lago e Oliveira (2009) e Mendes (2009), permitiram uma análise sobre experiências individuais em contextos específicos. Esse tipo de metodologia possibilitou um exame mais detalhado das trajetórias dos participantes, destacando a influência dos fatores emocionais no aprendizado de línguas.

O levantamento das doze técnicas empregadas revela que a combinação de diferentes métodos foi uma prática recorrente em nove dos onze

estudos analisados. A interseção entre abordagens variadas nesses nove estudos proporcionou uma visão mais ampla das emoções no processo de ensino-aprendizagem, garantindo que múltiplas perspectivas fossem contempladas. Além disso, a incorporação de duas estratégias inovadoras para a época, como as representações gráficas e recursos digitais, indicava um marco no campo da pesquisa sobre ensino de línguas no período de 2005 a 2009, ampliando as formas de análise e interpretação dos fenômenos estudados.

Assim, as entrevistas constituem o instrumento mais frequente, com oito estudos, o uso de notas de campo em cinco estudos, bem como os questionários (abertos, semiabertos ou estruturados), seguidos das narrativas autobiográficas presentes em quatro pesquisas e também as gravações em vídeo. As representações visuais foram utilizadas em três pesquisas, que incluem colagens, desenhos temáticos e outras formas de expressão não verbal das emoções. A triangulação de diferentes instrumentos é uma característica marcante das pesquisas analisadas, com nove dos onze estudos combinando pelo menos três instrumentos distintos. Um padrão identificado é o uso de métodos visuais, como colagens e desenhos temáticos, para acessar dimensões emocionais que nem sempre são verbalizadas pelos participantes. Aragão (2007, 2008b) foi pioneiro na utilização de recursos visuais como colagens para pesquisar emoções de docentes em formação inicial, demonstrando a potencialidade desses instrumentos para captar aspectos emocionais.

## INTER-RELAÇÕES ENTRE ABORDAGENS TEÓRICAS E METODOLOGIAS

A análise dos referenciais teóricos adotados nas pesquisas revela quatro principais abordagens, conforme a categorização proposta por Barcelos *et al.* (2022). A abordagem psicológica (55%), que está predominante em seis trabalhos (Pires, 2005; Degasperi, 2009; Welp, 2009; Mendes, 2009; Borges, Lago; Oliveira, 2009; Almeida, 2008). A abordagem sistêmica (36%), que está presente em quatro estudos (Aragão, 2005; 2007; 2008a; 2008b). A abordagem sociocultural (9%), que está exposta em uma pesquisa (Oliveira, 2008), e a abordagem crítica (9%), também presente em um estudo (Oliveira, 2008).

Os estudos fundamentados na abordagem sistêmica (Aragão, 2005; 2007; 2008b) tendem a adotar metodologias narrativas e etnográficas, com ênfase em instrumentos como narrativas autobiográficas, entrevistas semiestruturadas e representações visuais. Essas escolhas metodológicas refletem a concepção das emoções como parte integral da experiência, indissociável da cognição e da linguagem. Como observa Aragão (2005, p. 103), “a opção pela pesquisa narrativa se alinha à concepção de emoções como disposições corporais dinâmicas que modulam nossas possibilidades de ação e reflexão.”

As pesquisas baseadas na abordagem psicológica apresentam maior variabilidade metodológica, incluindo estudos de caso, pesquisas bibliográficas e uso de questionários estruturados. Estudos como os de Welp (2009) e Mendes (2009) utilizam escalas de ansiedade e questionários padronizados, refletindo uma concepção mais individualizada das emoções. Segundo Welp (2009, p. 73), “a utilização de instrumentos padronizados permite mensurar o impacto da ansiedade sobre o desempenho dos aprendizes, fornecendo dados comparáveis sobre suas experiências emocionais.”

O estudo que combina as abordagens sociocultural e crítica (Oliveira, 2008) adota uma metodologia colaborativo-crítica, com ênfase na construção conjunta do conhecimento e na análise das relações de poder no contexto educacional. Os instrumentos utilizados incluem entrevistas, gravações de aulas e notas de campo, permitindo uma compreensão contextualizada das interações sociais e das estruturas institucionais. Oliveira (2008, p. 87) argumenta que “a pesquisa colaborativo-crítica permite compreender como as emoções são moldadas por fatores sociais, políticos e institucionais, revelando as relações de poder que permeiam o contexto educacional.”

## RELAÇÃO ENTRE DURAÇÃO DAS PESQUISAS E METODOLOGIAS

A análise da duração dos estudos revela padrões em sua relação com as metodologias empregadas. Identificamos três categorias de pesquisas de acordo com sua duração. As pesquisas com maior tempo de duração incluem Pires (2005), com dois anos e meio de duração, e Aragão (2005,

2007, 2008a), realizadas ao longo de um semestre letivo. Estes estudos tendem a adotar metodologias com múltiplos instrumentos que permitem acompanhar transformações ao longo do tempo. As pesquisas de duração intermediária incluem estudos como o de Oliveira (2008), com cinco meses de duração, e Almeida (2008), com entrevistas recorrentes ao longo de um período específico. Essas pesquisas combinam diferentes instrumentos, como entrevistas e observações, permitindo uma visão processual do fenômeno estudado.

As pesquisas de curta duração correspondem às bibliográficas (Aragão, 2008a; Degasperi, 2009; Welp, 2009) e as que utilizam questionários pontuais. Estas tendem a focar em aspectos específicos das emoções, sem acompanhamento longitudinal. A relação entre duração e metodologia reflete as concepções epistemológicas subjacentes às pesquisas. Estudos que compreendem as emoções como processos dinâmicos e transformativos tendem a adotar metodologias longitudinais que permitem captar essas transformações ao longo do tempo. Como observa Aragão (2007, p. 92), “a pesquisa que visa compreender o papel das emoções na aprendizagem precisa considerar a dimensão temporal, pois as emoções não são estáticas, mas se transformam a partir das experiências e interações dos sujeitos”.

Por outro lado, pesquisas baseadas em revisão bibliográfica ou aplicação de questionários pontuais tendem a oferecer um panorama mais amplo, porém menos aprofundado, das questões emocionais no ensino/aprendizagem de línguas. Estas diferentes temporalidades refletem distintas possibilidades de compreensão do fenômeno emocional, cada uma com suas potencialidades e limitações.

A predominância de estudos mais longitudinais nas pesquisas fundamentadas na abordagem sistêmica sugere uma coerência entre a concepção teórica das emoções como processos dinâmicos e as escolhas metodológicas que permitem compreender essas transformações de maneira cronológica. Já nas pesquisas de base psicológica, observamos maior variabilidade na duração dos estudos, refletindo diferentes entendimentos sobre a natureza das emoções e suas formas de investigação.

## DISCUSSÃO DO PERÍODO 2005-2009

A primeira combinação metodológica a ser destacada é o uso de representações visuais, como colagens e desenhos temáticos, introduzido por Aragão (2007, 2008b) e posteriormente adotado por Mendes (2009). Estes recursos permitem acessar dimensões que nem sempre são verbalizáveis pelos participantes, oferecendo caminhos alternativos para a expressão das experiências emocionais. Como argumenta Aragão (2008b, p. 310), “as representações visuais permitem que os participantes externalizem emoções que muitas vezes permanecem inarticuladas no discurso verbal, abrindo novas possibilidades de reflexão e autoconhecimento”. No entanto, seu uso ainda é restrito a poucos estudos e carece de sistematização teórico-metodológica.

Outro destaque é a combinação de sessões de visionamento com narrativas reflexivas, utilizada por Aragão (2007). Nesta abordagem, os participantes assistem a gravações de suas próprias aulas e produzem narrativas sobre suas experiências, permitindo uma reflexão mais aprofundada sobre as emoções vivenciadas em contexto. Esta metodologia proporciona um duplo movimento reflexivo, em que o participante se observa em ação e, simultaneamente, reflete sobre suas emoções e comportamentos, possibilitando uma compreensão mais complexa da relação entre emoções e práticas pedagógicas. Assim, notamos a importância de promover uma ética da escuta (Barcelos *et al.*, 2022; Aragão; Ferreira, 2024, 2025). As metodologias analisadas revelam que, quando as pessoas são convidadas a narrar, refletir e visualizar suas emoções, abre-se espaço para práticas pedagógicas mais reflexivas, críticas e transformadoras.

A pesquisa colaborativo-crítica empregada por Oliveira (2008) também representa um marco metodológico, ao integrar perspectivas críticas e inclusivas ao estudo das emoções no ensino/aprendizagem de línguas. Esta abordagem enfatiza a construção conjunta do conhecimento entre pesquisadores e participantes, buscando não apenas compreender as experiências emocionais, mas também transformar as práticas educacionais no sentido de maior inclusão e equidade. A presença limitada desta abordagem teórica revela uma sub-representação das dimensões

sociais, políticas e institucionais que moldam as experiências emocionais em contextos de ensino. Essa ausência limita o potencial das pesquisas para promover uma compreensão das emoções como práticas discursivas situadas. O reconhecimento das emoções como fenômenos socialmente mediados ainda carece de inter-relações com o papel da raça, do gênero ou de outras interseccionalidades.

O uso do Teletandem como contexto de pesquisa, introduzido por Mendes (2009), representa uma inovação metodológica que antecipa a futura integração entre tecnologias digitais e pesquisa sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas. Essa abordagem permite investigar as emoções em interações interculturais mediadas por tecnologia, abrindo novas possibilidades para a compreensão de como as emoções se manifestam em ambientes virtuais de aprendizagem. Estas inovações metodológicas representam contribuições do contexto brasileiro para o campo de estudos sobre emoções na aprendizagem de línguas, antecipando tendências que viriam a se consolidar no cenário internacional em anos posteriores. Como observa Aragão (2011, p. 307), “as metodologias desenvolvidas no Brasil para pesquisar emoções têm se caracterizado por uma criatividade e flexibilidade que refletem a própria natureza complexa e multifacetada do fenômeno emocional”.

Os dados analisados indicam que metodologias centradas na experiência, na reflexividade e na escuta das vozes dos participantes favorecem o desenvolvimento de professores emocionalmente conscientes e eticamente engajados. Quando docentes são convidados a refletir sobre suas próprias trajetórias e a escutar os relatos dos alunos, há uma abertura para práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e transformadoras. A formação docente que incorpora metodologias narrativas, visuais e colaborativas fomenta a construção de uma ética da vulnerabilidade, em que a emoção não é vista como fragilidade, mas como potência de formação na educação linguística. Isso contribui para uma docência autorreflexiva e atenta aos aspectos relacionais e afetivos do ensino e da aprendizagem. No âmbito das políticas públicas, pesquisas como as analisadas sugerem que as emoções devem ser reconhecidas como dimensão estruturante. A abordagem crítica adotada por Oliveira (2008), por exemplo, evidencia como as emoções

estão imbricadas em dinâmicas de exclusão, desigualdade e poder. Quando metodologias visam não apenas compreender, mas também transformar as experiências dos participantes, elas contribuem para o que propomos chamar de justiça emocional no ensino de línguas: o reconhecimento e a valorização das emoções como direito epistêmico.

O que podemos chamar de uma justiça emocional implica, portanto, oferecer espaços de fala, escuta e elaboração emocional crítica que respeitem as diversidades sociais, culturais e institucionais. Nesse sentido, as metodologias analisadas nesse primeiro período já apontam caminhos concretos para práticas pedagógicas mais democráticas, em que as emoções não são tratadas como efeitos colaterais do ensino, mas como componentes centrais da produção de conhecimento e da construção de vínculos no processo educativo. Além disso, o investimento em metodologias que acolham a complexidade emocional contribui para a prevenção de sofrimento docente e estudantil, favorecendo a criação de comunidades de aprendizagem mais solidárias, equitativas e resilientes. A centralidade das emoções na formação docente, portanto, não é apenas uma escolha teórica, mas uma exigência ética e política da educação linguística contemporânea.

Os dados analisados revelam a predominância de abordagens qualitativas, especialmente pesquisas narrativas, etnográficas e estudos de caso, com ênfase na escuta das experiências dos participantes. Observa-se também uma relação coerente entre os referenciais teóricos adotados e as escolhas metodológicas, com destaque para a abordagem sistêmica e sua valorização da dimensão experiencial, ética e relacional das emoções. Contudo, para além da descrição das tendências que poderão acontecer nos quinquênios seguintes, esta investigação evidencia tensões epistemológicas que deverão ser enfrentadas. A baixa presença de metodologias mistas e a ausência de estudos de abordagem crítica ou sociocultural demonstram uma lacuna na articulação entre os aspectos emocionais e os fatores políticos, sociais e institucionais que atravessam as experiências de professores e estudantes. A predominância de estudos realizados em contextos universitários, com públicos adultos e escolarizados, revela um

escopo temático ainda restrito, que demanda ampliação para outros níveis da educação linguística.

As combinações metodológicas emergentes, como o uso de colagens, desenhos temáticos, diários reflexivos e registros audiovisuais, indicam possibilidades para a construção de investigações mais sensíveis, inclusivas e multimodais. Essas experiências, embora incipientes no período analisado, poderão ser retomadas em investigações futuras, sobretudo diante do desafio de acessar dimensões emocionais que escapam ao discurso verbal. Além disso, a articulação dessas técnicas com abordagens longitudinais poderá favorecer a compreensão processual e transformadora das emoções no tempo. Como etapa inaugural do projeto, este estudo cumpre um papel estruturante ao revelar a predominância qualitativa, a centralidade da abordagem sistêmica e a incipiência de metodologias visuais no período de 2005 a 2009. A partir desse mapeamento inicial, tornam-se visíveis não apenas os caminhos trilhados, mas também os que ainda demandam exploração, como o fortalecimento de perspectivas socioculturais, a diversificação de contextos e a sistematização de metodologias mistas e multimodais. Neste sentido, este período não apenas organiza o passado, mas oferece fundamentos para entendimento do que ocorre nos anos seguintes.

A partir dos resultados desse período, podemos identificar algumas implicações para pesquisas futuras. O potencial dos métodos visuais, iniciados por Aragão (2007, 2008b), pode ser tendência em pesquisas futuras. A experiência com o Teletandem, introduzida por Mendes (2009), aponta para a relevância de investigar as emoções com tecnologias digitais de aprendizagem. O desenvolvimento de metodologias específicas para pesquisar emoções em contextos digitais representa um desafio para o campo. A abordagem colaborativo-crítica empregada por Oliveira (2008) sugere a importância de integrar perspectivas críticas ao estudo das emoções, considerando fatores sociais, políticos e institucionais que moldam as experiências emocionais no contexto educacional. A análise da relação entre duração das pesquisas e metodologias empregadas sugere a relevância de estudos longitudinais para compreender as transformações

emocionais ao longo do tempo. As pesquisas analisadas concentram-se principalmente em contextos universitários. Recomenda-se a expansão para outros contextos, como educação básica, educação de jovens e adultos, entre outros.

A triangulação de diferentes instrumentos de geração de dados emerge como uma estratégia metodológica fundamental, presente na maioria dos estudos analisados. Esta prática reflete a compreensão de que o fenômeno emocional é multifacetado e requer abordagens que permitam captar suas diversas dimensões. A relação entre a duração das pesquisas e as metodologias empregadas também se mostra significativa, com estudos um pouco mais longitudinais adotando abordagens abrangentes e aprofundadas, enquanto pesquisas de curta duração tendem a focar aspectos específicos do fenômeno emocional.

O período entre 2005 e 2009 constitui um momento que marca o início dos estudos sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. Neste quinquênio, observamos o surgimento dos primeiros trabalhos que abordavam diretamente a relação entre emoções, ensino e aprendizagem de línguas (Aragão, 2005, 2007). Este movimento contribuiu para o que posteriormente seria denominado como uma “virada emocional” na Linguística Aplicada brasileira (Barcelos, 2013; Barcelos *et al.*, 2022).

A análise realizada oferece um panorama do início dos estudos sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. Os estudos que convidaram os participantes a narrar, visualizar e refletir sobre suas emoções revelaram um potencial pedagógico para a formação docente crítica, sensível e engajada. Nesse sentido, a pesquisa sobre emoções não deve ser entendida apenas como uma ferramenta diagnóstica, mas como uma prática epistemológica e ética, voltada à construção de uma educação mais reflexiva e emocionalmente engajada. Propomos, assim, a noção de justiça emocional como horizonte para reconhecimento das emoções como direito epistêmico, expressivo e formativo, especialmente em contextos educacionais marcados por desigualdades.

**Quadro 1 – 2005–2009: estudos selecionados a partir das palavras-chave “emoções”, “ensino”, “aprendizagem” e “língua”**

Autoria	Metodologia	Ferramenta de geração	Ferramenta de análise	Abordagem teórica	Tema	Tempo	Resultados
Aragão (2005)	Pesquisa narrativa e de cunho etnográfico	Uma narrativa autobiográfica escrita. Três transcrições de entrevistas semiestruturadas, totalizando quatro horas. Filmagens de vinte aulas. Notas de campo. Anotações de conversas informais com os participantes. Respostas para um questionário.	Triangulação dos dados	Abordagem sistêmica	Cognição, emoção e reflexão na aprendizagem de inglês	Um semestre letivo	As emoções influenciaram significativamente suas ações na sala de aula
Pires (2005)	Descritiva	Observações e anotações das aulas, questionário, entrevistas, conversas informais	Análise de conteúdo	Abordagem psicológica	Ansiedade e autoestima	Junho de 2002 até novembro de 2004	O estudo revelou que alunos mais velhos tinham menos autoconfiança e mais emoções negativas, enquanto os mais jovens careciam de melhores aulas de conversação. Já os mais velhos eram mais motivados por experiências de viagem.
Aragão (2007)	Pesquisa narrativa e de cunho etnográfico	Narrativa autobiográfica, colagem descritiva, diários, questionário de avaliação final, filmagens das aulas e sessões de visionamento, entrevistas semiestruturadas, conversas informais e notas de campo	Triangulação de dados; análise de narrativas	Abordagem sistêmica	Cognição, emoção e reflexão na aprendizagem de inglês	Aproximadamente um semestre letivo	Refletir sobre o próprio aprendizado melhorou a experiência dos alunos com o inglês. No entanto, o medo de errar e a preocupação com a opinião dos colegas foram obstáculos.
Aragão (2008a)	Bibliográfica	Revisão bibliográfica	Revisão crítica e teórica das pesquisas existentes	Abordagem sistêmica	Cognição e emoções no ambiente educacional	Não específica a duração exata da pesquisa	Os resultados salientam a necessidade de abordar a afetividade de uma maneira mais integrada e menos individualista no contexto da aprendizagem de línguas.

Aragão (2008b)	Etnográfico	Autobiografias iniciais, filmagens de aulas, diários dos alunos, entrevistas semiestruturadas, conversas informais, anotações de observação, representações visuais de emoções e um questionário sobre participação na pesquisa.	Narrativa das experiências, conectando passado, presente e projeções futuras a partir dos documentos coletados	Abordagem sistêmica	A percepção e a vivência do aprendizado	Um semestre letivo	Os participantes perceberam como as emoções afetaram seu desempenho no inglês. Eles reconheceram a importância das emoções no desenvolvimento da fala, além de assumirem maior responsabilidade em relação à sua carreira.
Almeida (2008)	Entrevista	Revisão bibliográfica e entrevistas recorrentes, envolvendo uma interação social realizada entre o pesquisador e os sujeitos	Categorização em núcleos de significação temáticos	Abordagem psicológica	A percepção e a vivência do aprendizado	Não específica a duração exata da pesquisa	A relação aversiva entre os alunos e a língua inglesa destaca a qualidade da mediação do professor.
Oliveira (2008)	Colaborativo-crítico	Gravação em áudio de entrevistas e aulas e notas de campo	Análise temática	Abordagem crítica e sociocultural	A percepção e a vivência do aprendizado	Cinco meses	O estudo revelou divergências entre teoria e prática da inclusão, além de emoções contraditórias no ambiente escolar.
Degasperi (2009)	Bibliográfica	Revisão bibliográfica	Discussão bibliográfica	Abordagem psicológica	Cognição e emoções no ambiente educacional	Não específica a duração exata da pesquisa	Atenção e emoção são essenciais à retenção de informação; além disso, defende um ambiente estimulante e relações harmoniosas para facilitar a aprendizagem.
Mendes (2009)	Estudo de caso	Dois questionários, gravações em áudio e vídeo, notas de campo, desenhos temáticos e descrições desses materiais (produzidos pelos alunos), diários das interações, diários das mediações e uma entrevista semiestruturada	Triangulação de dados e estratégias de estudo de caso	Abordagem psicológica	A percepção e a vivência do aprendizado	Não específica a duração exata da pesquisa	O estudo mostrou que o TELE-TANDEM favoreceu o intercâmbio cultural e, apesar da resistência inicial, experiências práticas ajudaram a transformar crenças dos futuros professores.
Welp (2009)	Bibliográfica	Revisão bibliográfica e análise de escalas de avaliação de ansiedade	Relação teórica entre ansiedade, desempenho e consciência linguística	Abordagem psicológica	Ansiedade e autoestima	Não específica a duração exata da pesquisa	A conscientização linguística pode atenuar a ansiedade e melhorar o desempenho dos aprendizes
Borges, Lago e Oliveira (2009)	Estudo de caso	Estudo de caso, questionário semiaberto, narrativa autobiográfica e entrevista semiestruturada	Análise de narrativa	Abordagem psicológica	A percepção e a vivência do aprendizado	Não específica a duração exata da pesquisa	Para o participante, a gramática não é relevante, mas o trabalho em grupo é importante; além disso, o bom aprendiz é "aquele que presta atenção no seu professor"

## 2.2 O SEGUNDO QUINQUÊNIO (2010–2014): TENDÊNCIAS, ABORDAGENS E TRANSIÇÕES

Os estudos de base sistêmica, mas especificamente aqueles baseados na Biologia do Conhecer de Maturana, irão conceber as emoções enquanto disposições corporais que estão presentes em nosso agir, conhecer e linguajar, de modo que, quando o emocional se altera, o domínio de ação também é modificado (Maturana, 2001; Aragão, 2014). Portanto, ao contrário da tradição racionalista que compreendia as emoções como sendo subjugadas pela razão, emocionar e agir estão intrinsecamente relacionados (Aragão, 2014). É neste prisma analítico mediante o qual o emocionar, o linguajar e o agir encontram-se inter-relacionados que Aragão (2014) irá pensar a formação inicial. Dito de outro modo, por meio do método de reconstruir sua história com a língua inglesa através da narrativa (visual, escrita, dentre outras), houve uma transformação no agir da estudante, que pôde identificar e compreender suas emoções negativas em torno do inglês, tais como a insegurança e a timidez, as quais interferiam negativamente no seu processo de aprendizagem da língua. Dentro da temática da formação continuada de professores, Zolnier (2011) e Coelho (2011) investigaram as emoções docentes que emergem no contexto do Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI). Ambos os estudos destacam a formação continuada como espaço privilegiado de apoio mútuo.

A pesquisa de Coelho (2011) revelou que um ambiente de acolhimento permitiu às professoras participantes do projeto aprofundar a reflexão sobre suas práticas, ligando essa autoaceitação à forma como se relacionam com os diferentes atores da escola. Assim, mudando o ponto de vista, alteraram-se também os domínios de ação possíveis. O estudo de caso de Zolnier (2011) indica que experiências de interação acolhedora, aprendizagem significativa e reflexão sobre a prática levaram a transformações nas identidades das professoras participantes, as quais se tornaram mais seguras em sala de aula. O estudo narrativo de Lima (2014) destaca a importância da agência na ação docente e sugere que mais pesquisas sobre seus impactos no aprendizado são necessárias. Assim, o estudo evidencia que a experiência e a agência docente são multifatoriais e contextualmente

situadas, tornando insuficientes explicações simplistas para compreender a complexidade das ações docentes.

Rezende (2014), por sua vez, realiza um autoestudo utilizando um diário de emoções e memorando da amiga crítica (Samaras, 2011) com o intuito de averiguar as próprias emoções enquanto professora de inglês em uma escola pública do sudeste do Brasil. Os resultados evidenciam que a afetividade exerce influência decisiva em suas ações docentes, sendo mediada por fatores como autoestima, motivação, crenças e ansiedade. Emoções conflitantes provocaram mudanças no agir da pesquisadora, destacando a reflexão, por meio do diário e do diálogo com a amiga crítica, como elemento central para a ressignificação emocional e a transformação de suas práticas.

Por fim, a pesquisa de Barbosa (2014) buscou pensar a formação inicial de professores de Letras como um espaço possível para a re(construção) das identidades profissionais, sociais e culturais, refletindo tanto nos aspectos cognitivos quanto emocionais e afetivos. O estudo revela a articulação entre dimensões sociais, cognitivas e emocionais na (re)construção identitária docente, ressaltando a Comunidade de Prática e o estágio supervisionado como espaços de partilha e transformação. Destaca-se uma concepção holística do professor como um “ser inteiro”, cuja identidade é flexível e passível de ressignificação por meio da reflexão. Estas pesquisas convergem para uma abordagem sistêmica que reconhece as emoções como centrais na formação docente, integrando agir, conhecer e linguajar. Elas destacam que a reflexão sobre experiências emocionais, por meio de narrativas e comunidades de prática, promove transformações na identidade e na prática dos professores.

As abordagens baseadas na teoria sociocultural (White 2018 apud Barcelos *et al.*, 2022) têm como fio condutor os estudos de Vygotsky. Dentro desta abordagem, encontramos três estudos (Nunes, 2012; Nogueira, 2014; Souza e Costa, 2014). Nogueira (2014) analisou livros didáticos de inglês do 6º ano e identificou poucas atividades que promovem a afetividade, mas em conformidade com os PCNs. Destaca que obras como *Links, English for Teens* e *Keep in Mind* incluem jogos que despertam emoções sem expor os alunos ao fracasso. O estudo ressalta a importância do material didático

como potencializador da afetividade em sala de aula. Nunes (2012), por sua vez, propõe uma prática de conversas exploratórias com alunos universitários na cantina, buscando compreender as manifestações afetivas dos estudantes em relação à LE. Similarmente, Aragão (2007; 2014), supracitado, utilizou conversas informais para estreitar vínculos com os participantes, superando a rigidez de métodos mais distanciados, como questionários e entrevistas semiestruturadas.

A apresentação dos resultados indica uma estreita relação entre afeto e aprendizagem de línguas e evidencia o potencial da colaboração docente para a reflexão sobre a afetividade. A inserção do pesquisador em formação e sua proximidade com os participantes favoreceram o engajamento, sugerindo práticas investigativas mais éticas e dialógicas, em oposição a abordagens extrativistas (Paiva, 2005).

Barcelos, Aragão, Ruohotie-Lyhty e Gomes (2022), citando Benesch (2017), destacam que a abordagem cognitivista das emoções adota uma perspectiva psicológica e individual, focada nos processos internos e na relação entre emoções e desempenho na aprendizagem. Benesch (2017) critica o caráter ahistórico, acultural e apolítico da abordagem cognitiva, a qual, como observa, tende a categorizar emoções em positivas e negativas, associando as primeiras à motivação, à autorregulação e à performance. Em consonância com esta compreensão, White (2018), conforme citado por Barcelos *et al.* (2022), classifica essa mesma abordagem como psicológica e enfatiza que os estudos nela centrados consideram as emoções como ferramentas para aprimorar a aprendizagem. Encontramos um total de sete estudos seguindo princípios desta abordagem (Oliveira, 2010; Fernandes, 2011; Lago e Sousa, 2011; Ribeiro, 2012; Lago e Schneider, 2012; Cunha, 2014), constituindo-se como a abordagem com maior número de estudos nesta sistematização.

Destes estudos, alguns tiveram como enfoque as crenças no ensino-aprendizagem de línguas, como no caso de Oliveira (2010), Souza (2010) e Fernandes (2011). Percebemos neles, o uso de ferramentas como questionários e notas de campo (Oliveira, 2011). Oliveira (2011), por meio de um estudo de caso com quatro alunas idosas da EJA em uma escola pública de Goiás, investigou suas crenças e experiências na aprendizagem de inglês. Utilizando questionários, narrativas, observações e entrevistas, constatou

que essas crenças eram marcadas por métodos tradicionais e pelo contexto da escola pública, resultando em atitudes passivas diante do aprendizado. O estudo destaca a importância de considerar as especificidades da terceira idade no ensino de línguas.

Fernandes (2011) investigou as crenças de gestores e de um professor sobre o ensino de inglês em uma escola pública de Viçosa (MG), destacando a relação com a motivação docente. A pesquisa, que preenche uma lacuna apontada por Barcelos *et al.* (2022), sobre o papel das emoções em agentes escolares, revelou que as crenças, moldadas por experiências anteriores e pela prática, influenciam e são influenciadas pelas ações, impactando diretamente a motivação. Lago e Sousa (2011) pesquisaram como a ansiedade presente em alunos de Ensino Médio e de Letras afeta sua escrita em inglês. Os resultados demonstram motivações práticas, voltadas ao mercado de trabalho. Além disso, evidenciam que os alunos do ensino superior daquele contexto relataram maior ansiedade, possivelmente devido às exigências acadêmicas. O estudo destaca o papel das emoções e suas diferentes manifestações conforme o perfil dos aprendizes. Lago e Schneider (2012) também investigaram como fatores afetivos influenciam a aprendizagem da escrita em inglês, com alunos do ensino regular e de Letras. Os resultados destacam a importância da afetividade, mostrando que autoestima, motivação, crenças e ansiedade impactam significativamente o processo. Como resultado, tivemos testemunhos de como a autoestima afeta a escrita. Diferente de Lago e Sousa (2011), nesta pesquisa, os alunos do Ensino Fundamental e Médio demonstraram maior ansiedade, especialmente em contextos avaliativos.

Ribeiro (2012), por meio de um estudo de caso, investigou os estados afetivos de duas professoras de inglês em formação inicial (Flor e Nina). A primeira vivenciou emoções positivas, impulsionadas pela boa receptividade dos alunos, o que fortaleceu sua confiança e vínculos afetivos. A segunda, por outro lado, enfrentou emoções negativas decorrentes de conflitos em sala, o que afetou sua postura docente. Apesar das diferenças metodológicas, os resultados obtidos por Ribeiro (2012) guardam semelhança aos de Rezende (2014), visto que ambos os estudos mostram que as professoras vivenciam estados afetivos variados, influenciados por interações com alunos, ambiente de trabalho, crenças, dinâmicas de poder

e regras emocionais. Esses fatores resultam em experiências emocionais exitosas para algumas e desencorajadoras para outras.

Cunha (2014) investigou os fatores que dificultam a autorregulação na aprendizagem de língua estrangeira em alunos desistentes do curso de Letras/Francês. A pesquisa, baseada em textos reflexivos, revelou que esses estudantes têm dificuldades no uso de estratégias metacognitivas e socioafetivas, prejudicando seu aprendizado e comunicação. Apesar de reconhecerem o impacto das emoções, a pouca autonomia e o ensino centrado no professor dificultam o desenvolvimento de estratégias eficazes. Entre os principais problemas estão a dependência de colegas mais avançados, as crenças passivas e a dificuldade em escolher estratégias cognitivas adequadas, resultando em baixa autorregulação e maior risco de desistência. Sugere-se novas pesquisas sobre o papel do professor na regulação dessas competências. Embora relevante, o estudo apresenta uma visão reducionista ao atribuir apenas ao aluno a responsabilidade pela regulação emocional, desconsiderando contextos econômicos, sociais e políticos. Ademais, o enfoque cognitivista limita-se a valorizar emoções positivas, classificando algumas emoções como disfunções a serem corrigidas.

Para Barcelos *et al.* (2022), os estudos de abordagem crítica estão em consonância com o que Benesch (2017) denomina de abordagem pós-estruturalista/discursiva, bem como com a abordagem interativa de White (2018). Os estudos dessa abordagem compreendem as emoções por uma ótica política e em integração com as condições de poder. Rodrigues e Saraiva (2014) investigaram, por meio de entrevista narrativa e questionário semiaberto, as relações entre reformas educacionais, condições de trabalho e emoções de professores. O estudo, com uma professora de inglês de escola pública, revelou, em consonância com estudos anteriormente analisados (Ribeiro, 2012, Rezende, 2014), que a precariedade do trabalho gera insatisfação, frustração e uma "atmosfera pessimista" que limita a ação e a cognição. As autoras destacam a urgência de novas formas de organização e sociabilização docente, além de refletir sobre os impactos das reformas, que comprometem a autonomia e a saúde dos professores.

Medrado e Silva (2012) sobressaem-se por combinar abordagens sociocultural e sistêmica, fundamentadas em Vygotsky, Maturana e

Tomasello, para analisar a inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de inglês. A pesquisa, com entrevistas semiestruturadas, evidenciou o impacto benéfico das estratégias e da sensibilidade da professora, que promoveu acolhimento e pertencimento. As autoras defendem a necessidade de professores se capacitarem para criar ambientes inclusivos, respeitando o ritmo dos alunos e incentivando sua interação em sala de aula. Figueiredo e Duarte (2013) combinaram abordagens quali-quantitativas para analisar redações sobre *O inglês na minha vida* de alunos de cursos de idiomas e da educação regular. A análise revelou que alunos da escola privada demonstram maior emulação e aplicabilidade do inglês no cotidiano, enquanto estudantes da escola pública apresentam menos essas paixões, apesar de ambos os contextos despertarem identificação com a língua.

## DISCUSSÕES

No marco temporal de 2010 a 2014, analisamos dezessete estudos. O estudo de caso emergiu como a metodologia predominante, presente em seis pesquisas, com 35% de presença neste extrato temporal (Oliveira, 2010; Coelho, 2011; Zolnier, 2011; Ribeiro, 2012; Barbosa, 2014; Cavalcanti, 2014), sendo a pesquisa de Barbosa (2014) um estudo longitudinal. Identificamos também dois estudos documentais com 12% (Cunha, 2014; Nogueira, 2014), uma pesquisa narrativa (6%) (Lima, 2014), uma pesquisa narrativa de cunho etnográfico (6%) (Aragão, 2014), uma pesquisa etnográfica (6%) (Fernandes, 2011), um estudo de campo (Figueiredo; Duarte, 2013), uma pesquisa qualitativa (Lago; Schneider, 2012), uma prática exploratória (Nunes, 2012), uma pesquisa qualitativa interpretativista (Medrado; Silva, 2012) e um autoestudo (Rezende, 2014).

A predominância de estudos de caso e abordagens narrativas reflete uma tendência da área em buscar compreensões contextualizadas das experiências emocionais, privilegiando a qualidade e a profundidade da análise em detrimento da quantidade ou da generalização dos resultados. Este padrão se alinha à natureza complexa e subjetiva das emoções, que dificilmente poderiam ser captadas de forma satisfatória por metodologias quantitativas. É importante destacar que, embora o estudo de caso seja a metodologia mais frequente, observa-se uma diversificação metodológica

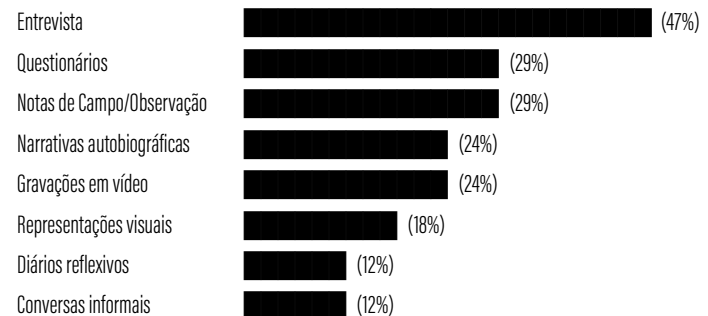
significativa, com dez diferentes abordagens metodológicas identificadas nos dezessete estudos analisados. Esta diversidade sugere uma busca por caminhos metodológicos que possam captar as múltiplas dimensões do fenômeno emocional no contexto do ensino/aprendizagem de línguas.

## INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Em relação aos instrumentos de geração de dados, identificamos uma diversidade de recursos utilizados pelos pesquisadores. Os instrumentos mais usados foram entrevistas e questionários, presentes em oito e cinco estudos, respectivamente. Outros instrumentos recorrentes incluem notas de campo/observações (cinco estudos), narrativas autobiográficas (quatro estudos), gravações em áudio/vídeo (quatro estudos) e representações visuais (três estudos).

A Figura 1 apresenta a distribuição dos principais instrumentos de geração de dados utilizados nas pesquisas analisadas.

**Figura 1 - Frequência dos instrumentos de geração de dados (2010-2014)**



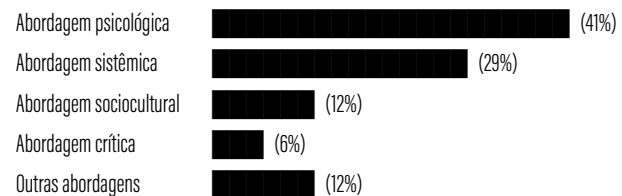
Um aspecto notável nas pesquisas analisadas é a triangulação de diferentes instrumentos de coleta de dados. Nove dos dezessete estudos combinam pelo menos três instrumentos distintos, o que revela uma preocupação com a validação e com o uso combinado de diferentes instrumentos. Esta estratégia metodológica reflete o reconhecimento da complexidade do fenômeno emocional. Observamos diferenças nos instrumentos utilizados em função das abordagens teóricas. Pesquisas fundamentadas na

abordagem sistêmica, como as de Aragão (2014) e Rezende (2014), tendem a utilizar instrumentos mais diversos, como representações visuais, diários de emoções e memorandos de amiga crítica. Já estudos baseados na abordagem psicológica/cognitiva, como os de Lago e Sousa (2011) e Fernandes (2011), frequentemente empregam questionários e entrevistas estruturadas.

## ABORDAGENS TEÓRICAS E SUAS RELAÇÕES COM AS METODOLOGIAS

A análise dos referenciais teóricos adotados nas pesquisas revela quatro principais abordagens, conforme a categorização proposta por Barcelos *et al.* (2022): sistêmica, psicológica/cognitiva, sociocultural e crítica. A Figura 2 apresenta a distribuição dessas abordagens nas pesquisas analisadas.

**Figura 2 - Distribuição das abordagens teóricas (2010-2014)**



A abordagem psicológica predomina neste quinquênio, estando presente em sete estudos (41%), seguida pela abordagem sistêmica com cinco estudos (29%). A abordagem sociocultural aparece em dois estudos (12%), enquanto a abordagem crítica está presente em apenas um (6%). Dois estudos (12%) adotam abordagens que não se enquadram diretamente nas categorias propostas, como a pesquisa de Cavalcanti (2014), baseada na Linguística Sistêmico-Funcional, e o trabalho de Figueiredo e Duarte (2013), que combina a teoria das paixões de Aristóteles com as concepções de Hume e Maturana. Identificamos relações entre as abordagens teóricas e as metodologias empregadas nas pesquisas.

Os estudos mais próximos de uma abordagem sistêmica ou experiencial (Aragão, 2014; Coelho, 2011; Rezende, 2014; Zolnier, 2011; Lima, 2014) tendem a adotar metodologias narrativas e etnográficas, com ênfase em

instrumentos como narrativas autobiográficas, entrevistas em profundidade e representações visuais. Estas escolhas metodológicas refletem a concepção das emoções como parte integral da experiência humana, indissociável da cognição e da linguagem. Como observa Aragão (2014, p. 35), “a pesquisa narrativa permite acessar o entrelaçamento entre o emocional e o linguajar que constitui nossas experiências como seres humanos”.

As pesquisas baseadas na abordagem psicológica (Oliveira, 2010; Fernandes, 2011; Lago; Souza, 2011; Ribeiro, 2012; Lago; Schneider, 2012; Cunha, 2014; Sousa, 2011) utilizam estudos de caso, pesquisas bibliográficas e uso de questionários. Estes estudos tendem a focar em fatores relacionados a determinadas habilidades linguísticas e fatores ligados à aprendizagem da língua, como crenças, motivação, autoestima e ansiedade. Os instrumentos utilizados permitem identificar como esses fatores influenciam o desempenho dos alunos, principalmente na escrita.

Os estudos que adotam a abordagem sociocultural (Nunes, 2012; Nogueira, 2014) utilizam metodologias como a prática exploratória e a análise documental para investigar como a afetividade se manifesta nas interações em sala de aula ou em materiais didáticos. Nunes (2012), por exemplo, realiza conversas exploratórias com alunos de Letras para compreender como o afeto se expressa nas interações de ensino-aprendizagem. O único estudo classificado como abordagem crítica (Rodrigues; Saraiva, 2014) investiga as relações entre reformas educacionais, condições de trabalho e emoções de professores. Utilizando entrevistas narrativas e questionários semiabertos, o estudo busca compreender como fatores estruturais e políticos influenciam as experiências emocionais dos docentes.

## TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS

A análise das pesquisas realizadas entre 2010 e 2014 permite identificar algumas tendências metodológicas para o campo de estudos sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas. Uma primeira tendência a ser destacada é o uso de representações visuais, como colagens e desenhos temáticos, presentes nas pesquisas de Aragão (2014), Oliveira (2010) e Mendes (2009). Estes recursos permitem acessar dimensões emocionais

que nem sempre são verbalizáveis pelos participantes, oferecendo caminhos alternativos para a expressão das experiências emocionais. Como argumenta Aragão (2014, p. 38), “as representações visuais permitem que os participantes externalizem emoções e percepções que muitas vezes permanecem inarticuladas no discurso verbal, abrindo novas possibilidades de reflexão e autoconhecimento.” Um método inovador é o uso de diários de emoções combinado com memorandos de amiga crítica, empregado por Rezende (2014). Esta abordagem permite um duplo movimento reflexivo, em que o participante registra suas emoções cotidianas e, ao mesmo tempo, recebe *feedback* de uma colega que oferece um olhar externo sobre suas experiências. Essa metodologia proporciona uma compreensão mais complexa e dialógica da experiência emocional docente.

O uso de ambientes virtuais como contexto e instrumento de pesquisa, como o Moodle na pesquisa de Barbosa (2014), também representa uma inovação no quinquênio. Esta abordagem permite investigar como as emoções se manifestam em interações mediadas por tecnologia, antecipando o crescente interesse por espaços digitais de aprendizagem que tende a intensificar nos anos seguintes. A pesquisa colaborativo-crítica, empregada por Medrado e Silva (2012), representa outra contribuição metodológica relevante, ao integrar perspectivas críticas e inclusivas ao estudo das emoções no ensino/aprendizagem de línguas. Esta abordagem enfatiza a construção conjunta do conhecimento entre pesquisadores e participantes, buscando não apenas compreender as experiências emocionais, mas também transformar as práticas educacionais no sentido de maior inclusão e equidade. Estas tendências e inovações metodológicas refletem um movimento de expansão das formas de pesquisar emoções no ensino/aprendizagem de línguas, buscando abordagens que possam captar a complexidade e a multidimensionalidade deste fenômeno.

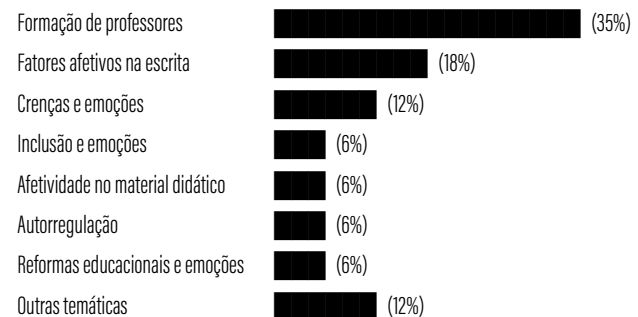
## TEMÁTICAS E CONTEXTOS DE PESQUISA

A análise das temáticas abordadas nas pesquisas revela algumas tendências. Um número expressivo de estudos foca a formação docente, tanto inicial quanto continuada. No âmbito da formação inicial, destacam-se os trabalhos de Aragão (2014), Barbosa (2014) e Ribeiro (2012), que

investigam as emoções de professores em formação e suas implicações para o desenvolvimento profissional. Na formação continuada, os estudos de Coelho (2011) e Zolnier (2011) analisam as experiências de professores participantes do Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI), revelando transformações significativas nas identidades e nas práticas docentes. Outra temática recorrente é a investigação de fatores afetivos específicos, como ansiedade, motivação e autoestima, e sua influência na aprendizagem de línguas. Estudos como os de Lago e Sousa (2011), Lago e Schneider (2012) e Welp (2009) focam particularmente na relação entre esses fatores e o desenvolvimento da habilidade de escrita em língua inglesa.

A Figura 3 apresenta a distribuição das principais temáticas identificadas nas pesquisas analisadas.

**Figura 3 – Distribuição das temáticas de pesquisa (2010–2014)**



Quanto aos contextos de pesquisa, observamos uma predominância de estudos realizados em ambiente universitário, particularmente em cursos de Letras, seguidos por pesquisas em escolas públicas de educação básica. Alguns estudos (Lago; Sousa, 2011; Lago; Schneider, 2012; Figueiredo; Duarte, 2013) realizam comparações entre diferentes contextos educacionais, como ensino médio e superior, ou escolas públicas e privadas. Um aspecto de destaque é o surgimento de pesquisas em contextos até então pouco explorados, como o ensino de línguas para idosos (Oliveira, 2010), a inclusão de alunos com deficiência visual (Medrado; Silva, 2012) e a educação continuada de professores (Coelho, 2011; Zolnier, 2011). Esta diversificação de contextos reflete uma expansão do campo de estudos

sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas, abrangendo diferentes populações e ambientes educacionais.

## RELAÇÕES ENTRE METODOLOGIAS E RESULTADOS DE PESQUISA

Um aspecto importante a considerar é como as diferentes metodologias e instrumentos de pesquisa influenciam os resultados obtidos. Observamos que estudos que utilizam uma maior diversidade de instrumentos de coleta de dados, particularmente aqueles que incorporam métodos visuais e narrativos, tendem a captar dimensões mais multifacetadas da experiência emocional.

Por exemplo, a pesquisa de Aragão (2014), que combina narrativas autobiográficas, sessões de visionamento, representações visuais, entrevistas e conversas informais, consegue registrar transformações nas emoções e ações da participante que talvez não fossem captadas por métodos mais estruturados. Da mesma forma, o autoestudo de Rezende (2014), utilizando diários de emoções e memorandos de amiga crítica, permite um mergulho profundo na experiência emocional docente, revelando contradições e transformações ao longo do tempo. Por outro lado, investigações que se baseiam principalmente em questionários e entrevistas estruturadas, como os de Lago e Sousa (2011) e Lago e Schneider (2012), tendem a obter resultados direcionados e específicos, focando aspectos particulares da experiência emocional, como níveis de ansiedade ou motivação na escrita em língua estrangeira. Esta relação entre metodologias e resultados sugere que a escolha dos métodos influencia diretamente o tipo de conhecimento que pode ser produzido sobre o fenômeno. Como observam Figueiredo e Duarte (2013), o próprio formato de coleta de dados, no caso, redações escolares, pode influenciar o tipo de emoções que os participantes expressam.

Os resultados revelam uma predominância de estudos de caso e abordagens narrativas, com a triangulação de múltiplos instrumentos de coleta de dados como estratégia metodológica recorrente. As relações identificadas entre abordagens teóricas e escolhas metodológicas evidenciam como diferentes concepções sobre o fenômeno emocional orientam os caminhos metodológicos. Enquanto estudos baseados na abordagem

sistêmica privilegiam métodos narrativos e representações visuais, pesquisas fundamentadas na abordagem psicológica tendem a utilizar questionários e entrevistas estruturadas.

A diversidade de temáticas e contextos de pesquisa reflete uma expansão do campo de estudos sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas, abrangendo diferentes aspectos da experiência educacional, como formação docente, escrita em língua estrangeira, inclusão e materiais didáticos. Esta amplitude temática é acompanhada por uma diversificação metodológica, com o surgimento de abordagens com o uso de representações visuais, diários de emoções e ambientes virtuais de aprendizagem.

A partir dos resultados da análise do quinquênio 2010–2014, identificamos algumas implicações. Embora as abordagens qualitativas sejam predominantes, a integração com métodos quantitativos poderia proporcionar uma compreensão mais abrangente do fenômeno emocional. O potencial dos métodos visuais, como representações gráficas e colagens, deve merecer maior exploração epistemológica em pesquisas nos anos que seguem a esse extrato. A integração de recursos multimodais pode enriquecer a compreensão das emoções. A natureza dinâmica das emoções demanda estudos que acompanhem os participantes ao longo do tempo e as pesquisas de Barbosa (2014) e Rezende (2014) oferecem exemplos promissores nesta direção.

Considerando a sub-representação de estudos com abordagem crítica (apenas 6% da amostra), há um amplo espaço para o desenvolvimento de pesquisas que examinem as relações entre emoções, poder e contextos sociopolíticos no ensino/aprendizagem de línguas. O uso crescente de tecnologias digitais na educação linguística demanda metodologias específicas para investigar as emoções em ambientes digitais e híbridos de aprendizagem. As pesquisas futuras se beneficiariam de uma reflexão mais explícita sobre as implicações epistemológicas das escolhas metodológicas, considerando como diferentes métodos constroem variadas compreensões sobre o fenômeno emocional. Considerando a sensibilidade do tema e o potencial impacto da pesquisa sobre os participantes, é essencial desenvolver procedimentos éticos específicos para a investigação das emoções, como sugerido por Paiva (2005).

Além disso, é necessário ampliar o diálogo entre diferentes abordagens teóricas e metodológicas, buscando complementaridades e sinergias que possam enriquecer nossa compreensão do papel das emoções no processo de ensino/aprendizagem de línguas. No conjunto de todas as abordagens, encontramos como metodologia predominante o estudo de caso. Destacam-se, ao todo, seis estudos de caso (Oliveira, 2010; Coelho, 2011; Zolnier, 2011; Ribeiro, 2012; Barbosa, 2014; Cavalcanti, 2014), sendo a pesquisa de Barbosa (2014) um estudo longitudinal. Apresentam-se apenas dois estudos documentais (Cunha, 2014; Nogueira, 2014). Lima (2014) realiza uma pesquisa narrativa, Aragão (2014) realiza uma pesquisa narrativa de cunho etnográfico, e Fernandes (2011) uma pesquisa etnográfica. Figueiredo e Duarte (2013) fazem um estudo de campo, Lago e Schneider (2012) uma pesquisa qualitativa, Nunes (2012) uma prática exploratória, Dantas e Medrado (2012) uma pesquisa qualitativa interpretativista. Há apenas um autoestudo (Rezende; 2014).

Quanto às ferramentas mais utilizadas, conforme a tabela, temos os questionários e as entrevistas, sejam elas semiestruturadas ou não, principalmente nas pesquisas de abordagem psicológica. Dantas e Medrado (2012) utilizaram apenas uma entrevista semiestruturada em sua pesquisa, e Lago e Schneider (2012) usam questionários e entrevistas. Cinco estudos utilizam diferentes instrumentos, incluindo entrevistas (Aragão, 2014; Fernandes, 2011; Lima, 2014; Oliveira, 2010; Ribeiro, 2012; Zolnier, 2011); além disso, três deles utilizam diferentes ferramentas, incluindo questionários (Lago e Sousa, 2011; Rodrigues, 2014; Oliveira, 2010).

No tocante às abordagens, encontramos um total de cinco estudos circunscritos na abordagem sistêmica (Coelho, 2011; Lima, 2011; Zolnier, 2011; Aragão, 2014; Barbosa, 2014; Rezende, 2014). Constatamos a Biologia do Conhecer como aporte teórico em quatro deles (Aragão, 2014; Coelho, 2011; Rezende, 2014; Zolnier, 2011). O conceito de experiência de Miccoli é utilizado em Coelho (2011), Zolnier (2011) e Lima (2014), o qual também se vale da Teoria do Caos/Complexidade. Um dos estudos combina as abordagens sistêmica e sociocultural (Dantas e Medrado, 2012). Em termos de metodologias das pesquisas de base sistêmica neste marco temporal, duas delas constituem-se como narrativas, sendo uma de cunho etnográfico

(Aragão, 2014) e a outra quali-quantitativa (Lima, 2014). Destacam-se ainda dois estudos de caso (Coelho, 2011; Zolnier, 2011). Apenas uma autora desta abordagem diferencia-se em termos metodológicos ao realizar um autoestudo (Rezende, 2014).

Em termos de instrumentos utilizados, destacamos que as pesquisas circunscritas na abordagem sistêmica, conforme a tabela, utilizam múltiplos instrumentos, como Aragão (2014), que se vale de entrevistas semiestruturadas, diários reflexivos, conversas informais e narrativas visuais. Outro exemplo é a pesquisa de Rezende (2014), que combina diário de emoções com memorando da amiga crítica.

Acreditamos que esta multiplicidade de instrumentos, para além de questionários e entrevistas, permite uma expansão alargada da forma de se compreender o papel das emoções nas práticas e nas identidades dos professores em diferentes estágios de formação. A valorização do entrelaçar entre cognição e emoção, defendemos, é o que verdadeiramente possibilita uma formação mais ampliada, contribuindo para o desenvolvimento contínuo da identidade e da prática de educadores e alunos.

A abordagem psicológica é a que conta com o maior número de estudos, com um total de sete pesquisas (Oliveira, 2010; Fernandes, 2011; Lago; Sousa, 2011; Ribeiro, 2012; Lago; Schneider, 2012; Cunha, 2014). Em termos de metodologia, destacamos dois trabalhos que se configuram como estudo de caso: o primeiro deles é o de Ribeiro (2012), que utilizou diários, entrevistas e gravação de áudios; o segundo é de Oliveira (2010), com instrumentos múltiplos como questionário socioeconômico, narrativas orais e visuais, e entrevistas semiestruturadas. Verificamos ainda uma pesquisa quali-quantitativa com questionários (Lago; Souza, 2010), uma pesquisa de cunho etnográfico com questionários, entrevistas, notas de campo e narrativas (Fernandes, 2011), o trabalho de Lago e Schneider (2012), que realizaram uma pesquisa qualitativa com questionários e entrevistas, e o de Cunha (2014), que realiza uma análise documental. No tocante à temática, temos crenças e experiências de aprendizagem no EJA (Oliveira, 2011); crenças de atores da escola pública (Fernandes, 2011); fatores afetivos que influenciam a escrita em língua inglesa (Lago; Souza, 2011; Lago; Schneider,

2012); estados afetivos nas práticas de professoras de inglês (Ribeiro, 2012); e processos de autorregulação de alunos desistentes (Cunha, 2014).

Os trabalhos de abordagem psicológica, como discutido anteriormente, são os que mais utilizam questionários e entrevistas com o intuito de investigar os fatores afetivos e suas influências na aprendizagem de línguas, apesar de termos estudos que combinam esses instrumentos com outros, como Oliveira (2011). Destarte, esta abordagem foca nos aspectos emocionais que impactam o aprendizado. Os instrumentos utilizados permitem identificar como esses fatores influenciam o desempenho dos alunos. A conclusão é que, embora os estudantes desempenhem um papel crucial na gestão de suas emoções e autorregulação, uma abordagem mais holística, que considere os contextos sociais, é necessária para entender melhor as dificuldades no processo de aprendizagem. A partir desta compreensão, nesta abordagem, percebemos que os estudos encontrados se preocupam com fatores que comprometem e/ou alavancam o processo de ensino-aprendizagem, tais como: crenças (Fernandes, 2011), autoestima, motivação, emoções emergentes do processo de escrita, ansiedade (Lago; Sousa, 2011, Schneider, 2012) e autorregulação (Cunha, 2014). Os instrumentos utilizados permitem identificar como esses fatores influenciam o desempenho dos alunos, principalmente na escrita.

Encontramos apenas um estudo da abordagem crítica, investigando as emoções no contexto da reforma (Rodrigues, 2014), o qual se utiliza de questionários semiabertos e entrevistas narrativas. Esses instrumentos são empregados para explorar as experiências e emoções dos professores, muitas vezes influenciadas por fatores como as condições de trabalho e as relações de poder no ambiente escolar. É interessante questionarmos o porquê deste único estudo e se, após o marco temporal de 2010–2014, há mais estudos com essa abordagem, haja vista o seu caráter problematizador da realidade, uma vez que as pesquisas de abordagem crítica são aquelas que questionam o *status quo* e as relações de poder (Aragão; Barcelos, 2018; Aragão, Barcelos; Ruohotie-Lyhty; Gomes, 2022).

Na abordagem sociocultural, temos dois estudos, sendo uma análise documental que visa compreender se há afetividade no livro didático (Nogueira, 2014) e um estudo que realiza conversas exploratórias com

alunos de Letras (Nunes, 2012). Nesta abordagem, temos um enfoque na afetividade no processo de aprendizagem, com destaque para as interações sociais entre alunos e professores por meio de conversas exploratórias (Nunes, 2012), e como a afetividade está ou não presente no material didático (Nogueira, 2014). A pesquisa sociocultural evidencia a importância de considerar as emoções e as interações sociais no ensino de línguas, destacando que um ambiente afetivo e inclusivo favorece um aprendizado mais significativo e humanizado. Neste prisma, as práticas pedagógicas precisam integrar a afetividade para promover uma aprendizagem mais completa e eficaz.

No tocante às demais abordagens diferentes das descritas por Barcelos *et al.* (2022), temos Dantas e Medrado (2012), as únicas autoras a realizar uma combinação das abordagens sociocultural e sistêmica com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e nas teorias de Maturana e Tomasello, e Figueiredo e Duarte (2013) com a teoria das paixões de Aristóteles em interlace com Hume e Maturana, combinação que apresenta problemas do ponto de vista teórico. Além disso, temos o estudo de caso de Cavalcanti (2014), que se utiliza da gramática sistêmico-funcional. Uma análise das temáticas mais frequentes nas diferentes abordagens retratadas nos permitiu verificar que algumas pesquisas comparam as emoções presentes em públicos de diferentes formações, como ensino médio e técnico (Cavalcanti, 2014), segundo ano do ensino médio e de alunos de Letras (Lago; Sousa, 2011; Lago; Schneider, 2012), e alunos da rede pública e privada (Figueiredo e Duarte, 2013).

Além disso, na abordagem sistêmica, destacam-se as pesquisas que vão pensar no processo de formação docente desde a graduação, passando pela atuação profissional e a formação continuada (Coelho, 2011; Lima, 2011; Zolnier, 2011; Aragão, 2014; Barbosa, 2014; Rezende, 2014); ao passo que, na abordagem cognitiva, encontramos pesquisas sobre os fatores que influenciam e/ou dificultam a aprendizagem (Oliveira, 2010; Fernandes, 2011; Lago; Sousa, 2011; Ribeiro, 2012; Lago; Schneider, 2012; Cunha, 2014), o que corrobora para a compreensão de Benesch (2017) a respeito dos estudos de base cognitiva, os quais colocam maior ênfase no indivíduo descolado do social, bem como nas emoções positivas e na melhora do ensino-aprendizagem.

**Quadro 2 – 2010–2014: estudos selecionados a partir das palavras-chave “emoções”, “ensino”, “aprendizagem” e “língua”**

Autoria	Metodologia	Ferramenta de geração	Ferramenta de análise	Abordagem teórica	Tema	Tempo	Resultado
Aragão (2014)	Pesquisa narrativa e de cunho etnográfico	a) autobiografia escrita; b) representação visual; c) diários reflexivos; d) questionário de apreciação final sobre a pesquisa; e) filmagens das aulas; f) entrevistas semiestruturadas; g) conversas informais; h) notas de campo.	Análise narrativa	Sistêmica	Reflexão, identidade e emoção na aprendizagem de inglês	Um semestre letivo	A reconstrução da história da estudante com o inglês, por meio de narrativas visuais e escritas, promoveu uma transformação em sua atuação.
Barbosa (2014)	Estudo de caso longitudinal e de base etnográfica.	Narrativas reflexivas em ambiente virtual postadas na Comunidade de Prática (CdP) do Moodle e em sessões temáticas	Análise do conteúdo de narrativas	Sistêmica	A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades	Quatro semestres da disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Estrangeira (Inglês)	Os resultados destacaram a conexão entre os aspectos sociais, cognitivos e emocionais na (re)construção da identidade.
Cavalcanti (2014)	Análise qualitativa com estudo de caso	Linguística Sistêmico Funcional e Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005).	Análise de avaliatividade	Sistêmico-funcional	Percepções dos alunos sobre a afetividade nas aulas de inglês de Ensino Médio de uma escola técnica	Não menciona	A pesquisa aponta que, apesar de traços autoritários e tecnicistas, predomina uma abordagem humanística e afetiva, com alunos preferindo aulas interativas e com incentivo docente.
Coelho (2011)	Qualitativa de caráter exploratório com enfoque em estudo de caso	Consulta aos documentos arquivados no PECPLI, abrangendo o período de 2004 a 2009.	Análise dos relatos de experiência com base na BC de Maturna	Sistêmica	Estudo de caso sobre experiências, emoções e transformações na educação continuada.	Não menciona	As transformações são possíveis quando novas emoções se estabelecem, gerando novos domínios de ação.
Cunha (2014)	Análise documental	Documentos produzidos por estudantes de francês durante o primeiro semestre da Licenciatura em Letras, no contexto da disciplina “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras”.	Análise dos trechos da tipologia de O'Malley e Chamot (1990)	Cognitiva	Autorregulação na aprendizagem de uma língua estrangeira: estudos bem-sucedidos na Licenciatura em Letras/Francês.	Não menciona	Além da reflexão sobre estratégias, é fundamental a articulação entre aprendizagem e comunicação.

Dantas e Medrado (2012)	Qualitativa interpretativa	Pesquisa semiestruturada	Análise de trechos da entrevista com base em Vygotsky (2000; 2008), Maturana (2002) e Tomasello (2003)	Sociocultural	Percepções da inclusão por alunos com deficiência visual em aulas de língua inglesa	No Instituto dos Cegos da Paraíba (ICP), dia 07 de outubro	As vivências dos alunos revelam que as estratégias pedagógicas e a postura acolhedora da professora contribuíram para a forma como percebiam o aprendizado da LE.
Fernandes (2011)	Qualitativa de cunho etnográfico	Questionários, entrevistas, observação participante, notas de campo e narrativas.	A análise de crenças se baseia nos estudos sobre crenças (Pajares, Fishbein, Barcelos, entre outros), sobre o ensino de LI nas escolas públicas do Brasil e sobre motivação (Dörnyei, Pintrich, Deci, Ryan etc.)	Crenças e motivação	Crenças dos gestores sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa e motivação do professor.	Não menciona	As crenças dos professores, originadas de vivências anteriores e da prática pedagógica, tanto afetam quanto são afetadas por suas ações, impactando diretamente sua motivação.
Figueiredo e Duarte (2013)	Qualitativa - estudo de campo	Dez redações escolares com o tema: "O inglês na minha vida".	Análise qualitativa das redações à luz da teoria das paixões de Aristóteles	Teoria das paixões de Aristóteles	As paixões aristotélicas na caracterização de dois universos: a língua inglesa na escola de idiomas e na escola de ensino regular	Não menciona	Há contrastes entre os contextos: enquanto alunos da escola privada demonstraram maior tendência à emulação de modelos, essa disposição não foi observada entre os da escola pública.
Lago e Schneider (2012)	Qualitativa	Questionários e entrevistas	Análise qualitativa de questionários e entrevistas	Abordagem cognitiva	Sentimentos e emoções envolvidos na aprendizagem da escrita em língua estrangeira	Não menciona	Fatores afetivos como autoestima, motivação, crenças e ansiedade são decisivos no processo de ensinar e aprender, devendo ser considerados mesmo em contextos emocionalmente desafiadores.

Lima (2014)	Pesquisa narrativa quali-quantitativa	Gravações em vídeo, entrevistas e anotações de campo, em contexto de observação do participante, e analisados com base na pesquisa narrativa	Análise quali-quantitativa	Sistêmica	Experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa	Primeiro semestre de 2012	As ações das professoras são moldadas por diversos contextos, como o pessoal, interpessoal, temporal e suas crenças.
Nogueira (2014)	Qualitativa-interpretativista	Parâmetros Curriculares Nacionais, Língua Estrangeira (Brasil, 1998), o Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2011) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998)	Análise documental	Sociocultural	O fator afetivo dentro do livro didático de inglês para o 6º ano como determinante para o ensino aprendizagem da língua inglesa na escola pública	Não menciona	Embora escassas, há atividades que promovem a afetividade, alinhadas aos PCNs; os livros analisados incluem jogos que estimulam a competição de forma construtiva.
Nunes (2012)	Pesquisa qualitativa e prática exploratória	Transcrição de áudio e conversas exploratórias	A análise de narrativas	Sociocultural	Ensino-aprendizagem de LE: um espaço onde o afeto se manifesta	Período em que o pesquisador participou do PIBIC	Houve uma relação evidente entre afeto e aprendizagem de línguas, destacando ainda a importância da colaboração entre professores para a reflexão sobre afetividade.
Oliveira (2010)	Estudo de caso qualitativo-interpretativista	Questionário socioeconômico, narrativas orais, narrativas visuais com explicação dos desenhos, observação de aulas com registro de notas de campo e de diários do pesquisador e entrevistas semiestruturada	Abordagem contextual	Crenças	Crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)	A turma investigada estava no último ciclo da terceira fase, equivalente ao terceiro ano do ensino médio nessa instituição.	As experiências e crenças estão interconectadas, sendo ambas influenciadas pelos anos de escolaridade anterior, nos quais o ensino era predominantemente baseado em métodos tradicionais.
Rezende (2014)	Autoestudo	Diário de emoções e memorando da amiga crítica	Reflexão crítica sobre os dados coletados, particularmente as emoções registradas no diário e os comentários no memorando	Sistêmica	Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública	Cinco meses e oito dias	A pesquisadora vivenciou emoções intensas e contraditórias, as quais influenciaram suas ações em todo o processo de reflexão e ação.

Ribeiro (2012)	Pesquisa qualitativa e estudo de caso	Diários, entrevistas, observação de aulas e gravação de aulas em áudio.	Análise de dados sugerida por Holliday (2005).	Crítica	Estados afetivos de professoras de língua inglesa em formação inicial.	Não menciona	As professoras experimentaram estados afetivos variados influenciados pelas interações com alunos e pelo ambiente de trabalho, bem como por crenças, dinâmicas de poder e normas emocionais, resultando em experiências emocionais contrastantes.
Rodrigues (2014)	Pesquisa qualitativa de cunho exploratório	Questionário semiaberto e uma entrevista narrativa	Análise temática de Holliday (2000)	Crítica	As reformas educacionais e as condições de trabalho docente: emoções vivenciadas por uma professora de língua inglesa em serviço.	Não menciona	A insatisfação e frustração dos professores resultam de múltiplos fatores relacionados à precariedade do trabalho, gerando um ambiente negativo que dificulta novas perspectivas.
Lago e Sousa (2011)	Qualiquantitativa	Questionários	Análise de questionários	Cognitiva	Motivação e ansiedade: a afetividade no processo de escrita em língua inglesa	Os dados foram coletados no segundo semestre de 2010	Os alunos apresentaram motivações instrumentais (como obter boas notas ou conquistar um emprego) e níveis elevados de ansiedade em alunos do ensino superior.
Zolnier (2011)	Pesquisa qualiquantitativa e estudo de caso	Gravações em vídeo, entrevistas e anotações de campo	Análise quantitativa e qualitativa das experiências dos participantes, validação dos resultados, análise das anotações de campo e triangulação dos dados obtidos das entrevistas, anotações e interações nos encontros.	Sistêmica	Estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada	A coleta de dados foi efetuada no segundo semestre de 2009.	Interações acolhedoras, aprendizado significativo e reflexão sobre a prática resultaram em transformações nas identidades das professoras, tornando-as mais confiantes em sala de aula.

Fonte: elaboração própria, 2026.

## 2.3 BALANÇO DA DÉCADA: PANORAMA DO ESTADO DA ARTE (2005–2014)

A primeira década de pesquisas sobre a temática testemunha um crescimento no interesse pelas emoções no ensino/aprendizagem de línguas no Brasil, marcando uma fase de consolidação. As revisões sistemáticas que compõem este levantamento revelam um movimento de crescente pluralização metodológica, com predominância das abordagens qualitativas e a emergência de alguns métodos novos.

O mapeamento do primeiro quinquênio (2005–2009) evidencia um predomínio absoluto das metodologias qualitativas, particularmente as narrativas, as etnográficas e os estudos de caso (Aragão, 2005; Oliveira, 2008; Mendes, 2009). Essa tendência se alinha à necessidade de acessar dimensões subjetivas e contextuais das emoções, desafiando a hegemonia de abordagens quantitativas que dominavam estudos de ansiedade e motivação em contextos internacionais (Aragão, 2011).

Um destaque relevante desse período é a introdução de métodos visuais (colagens, desenhos temáticos) como forma de expressão emocional não verbal, apontando para um caminho metodológico sensível e criativo ainda pouco explorado (Aragão, 2007, 2008b). A triangulação de múltiplos instrumentos como entrevistas, diários reflexivos, vídeos e questionários surge como uma prática recorrente e necessária para capturar as múltiplas camadas do fenômeno emocional (Barcelos *et al.*, 2022).

Entre 2005 e 2009, destaca-se a hegemonia da abordagem sistêmica (Aragão, 2005, 2007, 2008a, 2008b). Essa abordagem concebe as emoções como disposições corporais para a ação, integradas ao linguajar e ao conhecer, sustentando a adoção de metodologias narrativas e etnográficas que favorecem a reflexão e a transformação de práticas pedagógicas. No entanto, ao avançar para o segundo quinquênio (2010–2014), a revisão sistemática mostra o predomínio da abordagem psicológica, com sete estudos (por exemplo, Oliveira, 2010; Lago; Sousa, 2011; Cunha, 2014). Nos estudos analisados, essa abordagem tende a tratar as emoções como características individuais, associadas ao desempenho cognitivo e crenças, utilizando

questionários e entrevistas estruturadas. Embora essas metodologias ofereçam dados comparáveis, estudos críticos (Benesch, 2017) questionam o caráter ahistórico e descontextualizado dessas investigações, indicando a necessidade de abordagens mais integradoras.

A abordagem sociocultural, embora menos representada (Nunes, 2012; Nogueira, 2014), traz contribuições relevantes ao enfatizar as interações sociais e culturais como mediadoras das emoções. A abordagem crítica, com presença ainda tímida (Rodrigues; Saraiva, 2014), revela o potencial para questionar relações de poder e desigualdades estruturais que atravessam o ensino de línguas, oferecendo uma perspectiva transformadora que ainda carece de desenvolvimento no campo.

Em termos temáticos, a formação docente se consolida como eixo central de investigação, tanto na formação inicial quanto na formação continuada (Coelho, 2011; Barbosa, 2014). Essa ênfase revela uma preocupação em entender como as emoções moldam e são moldadas pelas identidades e práticas pedagógicas, contribuindo para repensar a docência como prática emocional. Outros temas emergentes vistos são a ansiedade e a motivação no processo de escrita (Lago e Sousa, 2011), a inclusão de estudantes com deficiência visual (Dantas; Medrado, 2012) e a afetividade em materiais didáticos (Nogueira, 2014). Essa diversidade de temas demonstra uma expansão do campo para além do foco exclusivo na sala de aula universitária.

As revisões realizadas apontam desafios e oportunidades para a pesquisa futura. Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de superar a ausência de metodologias mistas e triangulações mais robustas. Em segundo lugar, a escassez de estudos de base crítica ou sociocultural limita a compreensão das emoções como fenômenos situados em relações de poder e desigualdade, indicando uma agenda urgente de aprofundamento crítico. Outro desafio é a integração das metodologias visuais e digitais, iniciadas timidamente (ex.: Teletandem em Mendes, 2009; uso de Moodle em Barbosa, 2014), como estratégias inovadoras para investigar emoções em ecossistemas digitais cada vez mais centrais no ensino contemporâneo. Como veremos, a pandemia de covid-19 e suas reverberações emocionais irão abrir um novo horizonte de pesquisa que, articulado aos resultados dessa década (2005–2014), permitirá avançar em metodologias mais sensíveis e

interseccionais, capazes de responder a demandas éticas, políticas e epistemológicas contemporâneas.

O panorama do estado da arte das metodologias de pesquisa sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas no Brasil entre 2005 e 2014 revela um campo em expansão, marcado por aumento na pluralidade metodológica e por tensões epistemológicas. O predomínio de abordagens qualitativas e a emergência de métodos inovadores demonstram um compromisso com a complexidade do fenômeno emocional, assim como com o potencial transformador de experiências na pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas. Ainda há a integração de metodologias mistas que capturem a dinamicidade das emoções (Barcelos *et al.*, 2022) e o fortalecimento de perspectivas críticas e socioculturais, que problematizem as emoções enquanto fenômenos políticos que articulem inovação científica e compromisso ético, consolidando a justiça emocional como horizonte formativo e epistêmico no ensino de línguas. No que segue, passamos a avaliar os resultados da avaliação da catalogação e análise dos trabalhos da próxima década de estudos.

3

**A SEGUNDA DÉCADA  
(2015-2024)**

## 3.1 O TERCEIRO QUINQUÊNIO (2015–2019)

### ABORDAGENS TEÓRICAS

Conforme apontam Barcelos *et al.* (2022), a abordagem sistêmica compreende as emoções como fenômenos dinâmicos e recursivos que atuam nas disposições corporais para agir, conhecer e linguajar. A abordagem sistêmica constituiu o referencial teórico predominante no corpus analisado, estando presente em seis dos treze trabalhos: Aragão (2017); Aragão, Paiva e Gomes-Júnior (2017); Souza e Aragão (2017); Aragão e Cajazeira (2017); Aragão e Dias (2018) e Silva (2018).

Essa prevalência reflete a influência da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana (1998, 2001) nas pesquisas brasileiras sobre emoções no ensino de línguas. Os trabalhos fundamentados nesta abordagem apresentam algumas características comuns: (i) concebem a emoção como constitutiva dos processos cognitivos e não como variável externa; (ii) consideram o aprendiz como centro do processo de aquisição linguística; (iii) valorizam as interações sociais e os contextos relacionais como determinantes para a aprendizagem; e (iv) enfatizam a reflexão sobre a prática como caminho para transformações identitárias e pedagógicas.

A abordagem sistêmica oferece um arcabouço teórico que permite compreender as emoções não como estados isolados, mas como fenômenos dinâmicos e relacionais emergentes nos contextos de interação, constituindo parte fundamental dos processos cognitivos e identitários envolvidos na aprendizagem de línguas. Nesse sentido, algumas pesquisas se destacam: Aragão (2017) investiga o impacto das emoções nas interações orais em inglês de professores em formação continuada, mediadas pelo WhatsApp. Aragão, Paiva e Júnior (2017) avaliaram como as tecnologias digitais podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades orais em inglês, com um grupo de estudantes de Letras, reduzindo emoções negativas que interferem nesse processo. Souza e Aragão (2017) ponderam como as emoções influenciam a prática de dois estagiários durante o estágio supervisionado de regência de língua inglesa. Aragão e Cajazeira

(2017) estudam como emoções, crenças e identidades, como fenômenos interligados, impactam o ensino-aprendizagem de inglês no Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Aragão e Dias (2018) analisam a transformação da prática pedagógica de uma professora-pesquisadora de inglês por meio de uma pesquisa-ação que integra tecnologias digitais e reflexão crítica. Silva (2018), de forma inovadora, em sua dissertação, investiga como se constitui a paixão pelo ensino e as identidades profissionais de um grupo de professores de inglês em formação que estagiam em um curso de extensão de língua inglesa (CELIN).

Em síntese, é possível compreender que os artigos analisados nesta abordagem objetivam identificar as lacunas apresentadas na formação de professores (Souza; Aragão, 2018; Aragão; Cajazeira, 2017; Aragão; Paiva; Júnior, 2017). Ademais, como o uso de tecnologias digitais influencia o aprendizado de uma segunda língua (Aragão; Dias, 2018; Aragão, 2017; Aragão; Paiva; Júnior, 2017). Os resultados indicam que o potencial das tecnologias digitais no ensino de línguas reside não apenas nas ferramentas em si, mas nas ações, emoções e redes de relações colaborativas que elas facilitam (Aragão; Dias, 2018). É relevante, portanto, considerarmos as experiências emocionais na formação de professores de línguas (Souza; Aragão, 2017; Aragão; Cajazeira, 2017). Assim, em ambos os estudos, é possível identificar que as emoções influenciaram diretamente a disposição dos professores em praticar a língua. E, no caso de Silva (2018), ela também está atrelada à percepção da identidade docente e da paixão pela profissão, de forma que a prática e o contexto de ensino são fatores para o desenvolvimento desse sentimento. Por fim, os estudos destacam as potencialidades e os desafios do uso de tecnologias móveis no desenvolvimento de habilidades orais na formação docente (Aragão, 2017; Aragão; Paiva; Júnior, 2017).

A abordagem sociocultural foi identificada em dois trabalhos do corpus: Battistella (2015) e Orlando (2019). Esse referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de Vygotsky (1998, 2001, 2009, 2012), enfatizando a centralidade das interações sociais e da mediação sociocultural para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Battistella (2015) investigou os efeitos do *feedback* corretivo oral no ensino-aprendizagem de inglês e na formação docente. A autora adota uma perspectiva qualitativa e interpretativista,

articulando-a com pressupostos socioculturais. O estudo revela que as reações emocionais dos estudantes às correções variam conforme suas crenças. O *feedback* é analisado como elemento que pode tanto potencializar quanto inibir o desenvolvimento linguístico do aprendiz, dependendo de como as emoções são mobilizadas nesse processo. Orlando (2019) aprofunda a discussão sobre a afetividade nas práticas pedagógicas de ensino de língua inglesa.

Assim, os autores compreendem o processo de aprendizagem como articulação entre funções cognitivas e afetivas, ressaltando a importância da mediação docente para o estabelecimento de relações entre sujeito e objeto de conhecimento. A pesquisa, de base etnográfica, evidencia como as práticas pedagógicas da professora influenciam a construção da afetividade dos alunos em relação à língua inglesa. Em comum, esses trabalhos compartilham a compreensão de que a aprendizagem de línguas é profundamente marcada pelo contexto histórico-cultural e pelas relações interpessoais. As emoções, nessa perspectiva, se configuram como construções sociais mediadas pela linguagem e estabelecidas em contextos específicos de aprendizagem. A abordagem sociocultural oferece um olhar que situa o fenômeno emocional no entrecruzamento entre o individual e o social, compreendendo-o como parte constitutiva dos processos de ensino-aprendizagem.

A abordagem psicológica foi identificada em dois estudos do corpus: Padula (2018) e Santos e Barcelos (2018). Diferentemente das perspectivas anteriores, que enfatizam aspectos sistêmicos ou socioculturais, esta abordagem focaliza processos psicológicos individuais, ainda que reconheça sua dimensão social. Padula (2018), por sua vez, examina o papel do *coaching* instrucional no desenvolvimento emocional de uma professora de inglês. A autora compreende o *coaching* como prática colaborativa que visa o aperfeiçoamento docente por meio do fortalecimento da autoconfiança, da autorregulação emocional e da construção de um olhar mais consciente sobre a prática pedagógica. O estudo revela que, ao longo do processo, a professora desenvolveu maior consciência sobre suas emoções, aprimorando estratégias para lidar com os desafios da sala de aula de forma mais reflexiva e equilibrada.

Santos e Barcelos (2018) analisam como a timidez impacta o desenvolvimento da habilidade oral de estudantes de língua inglesa. Assim, o objetivo do estudo está em uma emoção específica, a timidez, e pretende depreender como ela impacta o processo de aprendizagem dos estudantes de línguas. Nesse sentido, os estados afetivos se incorporam na abordagem psicológica. Ambos os trabalhos, embora com focos distintos, compartilham a valorização de processos reflexivos e consciência emocional.

Apenas um artigo se enquadra na abordagem crítica. Assim, Oliveira (2016) analisa as “tirantias da identidade” do professor de línguas a partir de uma perspectiva que integra elementos da pedagogia crítica e da teoria sociocultural. O autor examina narrativas de professores, buscando compreender como o social influencia a formação da identidade docente e como crenças, emoções e ações se manifestam por meio da linguagem. O diálogo estabelecido com a teoria de Vygotsky (1998) evidencia a compreensão da formação identitária como processo socialmente situado e mediado pela linguagem. O trabalho que é ancorado na pedagogia crítica e na linguística aplicada crítica e que tem como foco a problemática social da identidade docente, se circunscreve, portanto, na abordagem crítica. Haja vista que, apesar de dialogar com teorias vygotkianas, esse não é o foco teórico principal do corpus textual.

Kaneoya (2015) investiga as relações entre a experiência de felicidade e o processo de aquisição de português como segunda língua em um contexto de aprendizagem mediada por computador (Teletandem). Fundamentada no pressuposto do “aprender línguas positivamente”, a pesquisa dialoga com conceitos da psicologia positiva, explorando como emoções de bem-estar e pertencimento podem favorecer a aprendizagem. Os resultados evidenciam que interações em ambientes multilíngues e multiculturais podem promover experiências mais significativas e humanizadoras no aprendizado. Apesar de citar um marco teórico pouco utilizado na Linguística Aplicada brasileira, há na proposta a questão sistêmica, com a aproximação, nesse sentido, em relações com a cultura e multilinguismo, mas entendemos que o foco teórico principal mesmo são lentes entre relação aprendizagem e positividade. Esse trabalho nos colocou em discussão. Nos parece que há uma aproximação entre a abordagem sistêmica (quando

observamos jogo de relações, interdependência, mútua constituição entre dois ou mais fenômenos) e a psicológica (na qual lidam com a ideia sobre a mente, a cognição e a psicologia).

Barcelos e Silva (2015) investigam as emoções e as crenças de professores em relação a sentimentos sobre a profissão e o ambiente escolar. O foco da pesquisa está em operações e imagens mentais, entretanto, o referencial teórico é diverso, com contribuições complexas de vários campos do conhecimento. Além disso, há uma interpelação mútua das inter-relações entre crença, emoção, cognição e identidades de línguas.

## ABORDAGENS METODOLÓGICAS

A análise do corpus revela uma predominância da abordagem qualitativa, presente em onze dos treze trabalhos examinados. Esta prevalência evidencia a adequação deste paradigma metodológico para o estudo das emoções no ensino-aprendizagem de línguas, fenômeno complexo que demanda compreensão contextualizada da experiência. Conforme apontam Lüdke e André (1986), citados por Orlando (2019, p. 54), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela observação detalhada do fenômeno e sua compreensão dentro de um contexto social específico, enfocando o sujeito em seu contexto de relações. Esta abordagem permite a emergência de novas hipóteses interpretativas ao longo do processo de investigação, aspecto fundamental para o estudo das emoções, dada sua natureza subjetiva e multifacetada.

Dos trabalhos analisados, destacamos algumas variações na caracterização metodológica. Enquanto a maioria define-se simplesmente como qualitativa, outros acrescentam especificações como interpretativa (Battistella, 2015; Oliveira, 2016; Padula, 2016), etnográfica (Kaneoya, 2015; Orlando, 2019), experiencial (Aragão, 2017; Aragão; Cajazeira, 2017) e descritiva-exploratória (Silva, 2018). No caso particular de Souza e Aragão (2017), os autores caracterizam sua pesquisa como narrativa sem mencionar a abordagem qualitativa, embora esta esteja implícita na abordagem adotada. Já Kaneoya (2015) define seu estudo como interpretativista com

cunho etnográfico e caráter colaborativo, evidenciando a complexidade das classificações metodológicas no campo. Quanto às estratégias de pesquisa, o estudo de caso desponta como a mais recorrente, presente em seis trabalhos: Barcelos e Silva (2015); Battistella (2015); Aragão (2017); Aragão, Paiva e Júnior (2017); Santos e Barcelos (2018); e Orlando (2019). Esta escolha justifica-se pela possibilidade de examinar em profundidade contextos específicos de ensino-aprendizagem, captando a riqueza e a complexidade das experiências emocionais vivenciadas pelos participantes.

A pesquisa-ação aparece em Aragão e Dias (2018), que investigam as transformações nas práticas pedagógicas de uma professora-pesquisadora a partir do uso de tecnologias digitais no ensino de inglês. Esta modalidade mostra-se adequada quando o objetivo é promover transformações nas práticas docentes, articulando reflexão, emoção e ação. Já a pesquisa narrativa, além de ser a base metodológica explícita de Souza e Aragão (2017), constitui importante perspectiva em outros seis trabalhos que utilizam narrativas como instrumentos de geração de dados: Battistella (2015), Oliveira (2016), Aragão e Cajazeira (2017), Santos e Barcelos (2018), Aragão e Dias (2018) e Silva (2018). Como destacam Clandinin e Connelly (2000), esta abordagem permite compreender as experiências humanas em seu tempo e contexto, aspectos fundamentais para o estudo das emoções.

A triangulação de dados emerge como procedimento analítico recorrente, mencionada em cinco estudos: Battistella (2015), Padula (2018), Santos e Barcelos (2018), Aragão e Dias (2018) e Orlando (2019). Este procedimento visa garantir maior consistência às interpretações, confrontando dados provenientes de diferentes fontes e instrumentos.

## INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A análise dos instrumentos de geração de dados evidencia a preferência pela combinação de diferentes métodos que permitem captar as experiências emocionais em sua complexidade. Entre os instrumentos mais recorrentes, destacam-se as entrevistas que estão presentes em dez trabalhos. Assim, as entrevistas constituem o instrumento mais utilizado, variando

entre formatos semiestruturados, estruturados, objetivos e narrativos. Já os questionários são utilizados em sete estudos; estes são usados como forma de alimentar ou complementar as entrevistas, permitindo coleta sistemática de informações. Barcelos e Silva (2015), Battistella (2015), Padula (2016), Aragão (2017), Aragão, Paiva e Júnior (2017), Santos e Barcelos (2018) e Orlando (2019) fazem uso deste instrumento, geralmente como etapa inicial para identificação de aspectos a serem aprofundados mais tarde. As narrativas estão presentes em sete trabalhos, incluindo narrativas escritas, orais e visuais. Battistella (2015), Aragão e Cajazeira (2017), Oliveira (2016), Souza e Aragão (2017), Aragão e Dias (2018), Santos e Barcelos (2018) e Silva (2018) valorizam este recurso, que permite aos participantes elaborarem suas experiências emocionais de forma reflexiva e contextualizada.

O uso de colagens visuais e representações imagéticas está presente em quatro estudos: Aragão (2017), Aragão e Cajazeira (2017), Souza e Aragão (2017) e Silva (2018). Essa técnica permite acessar dimensões emocionais que nem sempre são verbalizáveis, constituindo um recurso para a expressão metafórica das experiências emocionais relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas. As gravações audiovisuais transcritas são usadas em seis trabalhos: Barcelos e Silva (2015), Battistella (2015), Kaneoya (2015), Padula (2016), Aragão e Dias (2018) e Orlando (2019). Este recurso possibilita captar interações em seu contexto natural, preservando nuances comunicativas importantes para a análise das emoções.

Quatro estudos empregam diários ou notas de campo: Barcelos e Silva (2015), Battistella (2015), Souza e Aragão (2017) e Orlando (2019). A observação de interações online está presente em três trabalhos que investigam contextos digitais: Aragão (2017), Aragão, Paiva e Júnior (2017) e Orlando (2019). Esta técnica permite analisar como as emoções emergem e se transformam nas interações mediadas por tecnologias. Destaca-se uma combinação metodológica em diversos estudos, com sessões de visionamento (Battistella, 2015), minientrevistas (Orlando, 2019) e colagens imagéticas descritivas (Aragão; Dias, 2018). Esta diversificação parece responder ao desafio de captar fenômenos emocionais que nem sempre se revelam por meio de instrumentos tradicionais. Como destacam Aragão, Paiva e Júnior (2017, p. 560), “as emoções são fenômenos complexos que exigem

diferentes instrumentos de pesquisa para sua compreensão mais holística". Esta multiplicidade de instrumentos favorece a triangulação de dados, conferindo maior robustez e validade às análises e interpretações.

## TEMÁTICAS EMERGENTES

A análise temática dos trabalhos revela três eixos de investigação sobre emoções no ensino-aprendizagem de línguas no período 2015–2019: identidade profissional docente, habilidades orais e tecnologias digitais, e avaliação da aprendizagem. Esses eixos expressam preocupações centrais da área e dialogam com os contextos educacionais contemporâneos.

### IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

O primeiro eixo contempla estudos que investigam como emoções e crenças se entrelaçam na construção da identidade profissional de professores de línguas. Barcelos e Silva (2015), Aragão e Cajazeira (2017), Oliveira (2016), Souza e Aragão (2017) e Silva (2018) abordam essa temática sob diferentes perspectivas. Barcelos e Silva (2015) analisam crenças e emoções de professores de inglês em serviço, evidenciando sentimento de frustração diante da falta de motivação dos alunos, das limitações estruturais das escolas e do impacto das condições de trabalho nas práticas pedagógicas. Aragão e Cajazeira (2017) focam a formação de professores de inglês no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), demonstrando como a reflexão sobre a prática pode promover transformações identitárias que levam os participantes a desenvolverem emoções associadas à valorização e à confiança, reconfigurando suas identidades profissionais. Oliveira (2016) aborda as "tiralias da identidade" do professor de línguas, investigando como o social influencia a formação identitária e como crenças, emoções e ações se manifestam na linguagem.

Souza e Aragão (2017) focalizam o período de estágio supervisionado, momento crucial na transição de estudante de licenciatura para a profissão docente. Os autores revelam que, até o momento da regência, os participantes apresentavam dificuldades em projetar sua identidade

docente, sendo suas ações fundamentadas em emoções vivenciadas como estudantes de inglês. Esse resultado aponta para a necessidade de maior atenção aos processos emocionais que se relacionam às identidades durante a formação inicial. Silva (2018) investiga a construção da identidade de professores em formação, destacando o sentimento de paixão como motor para a escolha e permanência na profissão. A autora argumenta que espaços para prática docente são essenciais para estruturar emoções positivas que reverberam o desejo pela docência na transição estudante-professor. Observa-se nestes estudos uma compreensão da identidade docente como construção dinâmica e situada, entrelaçada com experiências emocionais. As pesquisas evidenciam como emoções, identidades e crenças se influenciam, moldando as práticas pedagógicas e a relação dos professores com sua profissão. Destaca-se também a preocupação com processos formativos que integrem a dimensão emocional, reconhecendo seu papel fundamental na constituição do ser professor.

## HABILIDADES ORAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

O segundo eixo temático reúne trabalhos que investigam o desenvolvimento da habilidade oral em língua estrangeira, frequentemente relacionado ao uso de tecnologias digitais. Aragão (2017), Aragão, Paiva e Júnior (2017), Santos e Barcelos (2018), Aragão e Dias (2018) e Kaneoya (2015) abordam esta temática, com ênfases distintas, mas complementares. Aragão (2017) analisa emoções e ações de professores ao falarem inglês via WhatsApp, evidenciando que o ambiente digital assíncrono pode gerar tanto confiança quanto insegurança, dependendo do perfil e das experiências prévias dos participantes. O autor aponta que tecnologias móveis podem contribuir para o desenvolvimento da oralidade em contextos em que essa habilidade é negligenciada.

Aragão, Paiva e Júnior (2017) investigam como as tecnologias digitais influenciam as emoções de estudantes universitários durante o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. Os resultados indicam que ambientes digitais podem potencializar sentimentos de segurança e confiança, minimizando emoções negativas associadas à produção oral em língua estrangeira. Santos e Barcelos (2018) focalizam a timidez como fator

limitante para o desenvolvimento da produção oral em inglês. Embora não enfatizem tecnologias digitais, os autores identificam o medo como emoção predominante que restringe o desenvolvimento desta habilidade, dialogando com os achados dos estudos anteriores sobre o papel das emoções no desempenho oral. Aragão e Dias (2018) analisam as transformações nas práticas pedagógicas de uma professora-pesquisadora a partir da integração entre tecnologias digitais e ensino de inglês. Os autores argumentam que o potencial transformador não reside nas tecnologias em si, mas nas redes de relações colaborativas e nas emoções que podem ser estabelecidas por meio delas.

Kaneoya (2015), em perspectiva diferenciada, investiga a experiência de felicidade no aprendizado de português como língua estrangeira em ambiente digital (teletandem). O estudo demonstra que interações em contextos multilíngues e multiculturais mediados por tecnologia podem promover experiências humanizadoras e significativas. Estes trabalhos mostram o crescente interesse pelas potencialidades das tecnologias digitais para o desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira, especialmente quando considerada sua dimensão emocional. Os estudos convergem ao apontar que ambientes digitais podem criar contextos favoráveis para a expressão oral, potencialmente minimizando emoções negativas como medo, ansiedade e vergonha. Contudo, como ressaltam Aragão e Dias (2018), o elemento transformador não está na tecnologia *per se*, mas nos modos como ela é apropriada para estabelecer relações significativas no processo de ensino-aprendizagem.

## AVALIAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O terceiro eixo temático engloba estudos que investigam emoções relacionadas à avaliação e às práticas pedagógicas no ensino de línguas. Battistella (2015), Padula (2018) e Orlando (2019) exploram essas questões sob diferentes perspectivas. Battistella (2015) analisa os efeitos emocionais do *feedback* corretivo oral no ensino-aprendizagem de inglês e na formação docente. A autora evidencia que as reações emocionais às correções variam conforme as crenças dos aprendizes, podendo influenciar sua trajetória acadêmica e profissional. O estudo aponta a necessidade

de abordagens avaliativas sensíveis às dimensões emocionais envolvidas no processo de aprendizagem. Padula (2018) investiga o papel do *coaching* instrucional no desenvolvimento emocional de uma professora de inglês. A autora demonstra como este processo pode auxiliar docentes a compreenderem e lidarem melhor com as emoções relacionadas à prática pedagógica. O estudo revela que o *coaching* instrucional pode promover maior autorregulação e eficácia no ensino, contribuindo para práticas mais conscientes e deliberadas.

Orlando (2019) analisa como as práticas pedagógicas de uma professora influenciam a construção da afetividade dos alunos em relação à língua inglesa. O autor argumenta que a variedade e a qualidade das atividades propostas determinam não apenas a eficácia do ensino, mas também a relação afetiva que os estudantes estabelecem com o idioma. O estudo destaca a importância da mediação docente qualificada, capaz de articular dimensões cognitivas e afetivas no processo de ensino-aprendizagem. Essa pesquisa sinaliza a centralidade das emoções nas práticas avaliativas e pedagógicas, demonstrando como elas podem tanto potencializar quanto obstaculizar o processo de aprendizagem.

Os trabalhos convergem ao destacar a necessidade de abordagens que reconheçam e integrem a dimensão afetiva no planejamento e na execução de ações didáticas.

## CONVERGÊNCIAS METODOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS

Um primeiro aspecto a ser destacado é a predominância da abordagem qualitativa. Esta prevalência evidencia o reconhecimento da complexidade do fenômeno emocional, que demanda metodologias capazes de apreender nuances da experiência situada e das relações contextuais que dificilmente seriam captadas em abordagens apenas quantitativas. A preferência por estudos de caso e pesquisas narrativas também revela um posicionamento epistemológico que sugere a valorização das experiências singulares e situadas, compreendidas em sua profundidade e complexidade. Como apontam Clandinin e Connelly (2000), narrativas constituem tanto método quanto fenômeno de estudo, permitindo acessar as formas

como os sujeitos atribuem sentido às suas experiências emocionais no contexto educacional.

Outra convergência reside na multiplicidade de instrumentos de geração de dados, utilizada na maioria dos estudos. Esta combinação metodológica responde à natureza multifacetada do fenômeno emocional, que se manifesta em diferentes dimensões (cognitiva, corporal, relacional) e nem sempre pode ser apreendida por um único instrumento. Do ponto de vista epistemológico, observa-se a predominância de perspectivas que concebem as emoções como fenômenos relacionais emergentes nos contextos de ação. Esta compreensão, presente tanto na abordagem sistêmica quanto na sociocultural, representa um deslocamento em relação à predominância de abordagens psicológicas presentes no quinquênio anterior.

## CONVERGÊNCIAS METODOLÓGICAS, EPISTEMOLÓGICAS E EPISTEMOLOGIAS IMPLÍCITAS

Como já apontamos, a análise do corpus evidencia a predominância de metodologias qualitativas. Observa-se, por exemplo, que os estudos fundamentados na abordagem sistêmica operam com uma epistemologia relacional. Essa concepção entende o conhecimento como algo emergente entre linguagem, ação e emoção nos sistemas vivos, e a aprendizagem como uma experiência transformadora do viver com outros. Por isso, nesses trabalhos, predominam métodos narrativos, visuais, como colagens imagéticas, diários reflexivos, sessões de visionamento, registro de cenas de sala de aula em vídeo, entrevistas abertas, narrativas de vida, conversas informais, todos instrumentos que favorecem o acesso às experiências emocionais de forma situada.

Nos estudos ancorados na abordagem sociocultural, é possível identificar uma epistemologia de base sócio-histórica, derivada das contribuições de Vygotsky. Os estudos tendem a adotar métodos etnográficos, observacionais e interpretativistas, que captam a emergência das emoções nos contextos cotidianos de ensino, considerando o papel da mediação pedagógica, das interações socioculturais e dos discursos. Já nos trabalhos que adotam uma abordagem psicológica, ainda que com menor incidência

no corpus, observa-se uma epistemologia mais próxima de vertentes da psicologia positiva. Essas perspectivas privilegiam o relato individual da experiência emocional e, por isso, recorrem a autobiografias, entrevistas em profundidade e estudos de caso, muitas vezes com foco na autorregulação emocional e no autoconhecimento docente.

Apesar dessa coerência entre teorias e métodos, um aspecto relevante que emergiu da análise foi a frequente ausência de explicitação dos fundamentos epistemológicos nos estudos analisados. Em diversos trabalhos, as escolhas metodológicas aparecem justificadas pela adequação ao objeto empírico (as emoções), mas sem uma discussão explícita sobre quais concepções de conhecimento estão sendo mobilizadas e com quais epistemologias os autores se alinham. Essa omissão pode limitar o potencial crítico dos estudos e enfraquecer sua contribuição para os debates mais amplos sobre os modos de produzir conhecimento em Linguística Aplicada.

A explicitação da epistemologia que orienta as decisões metodológicas não é apenas um exercício de rigor acadêmico, mas uma forma de tornar visíveis os compromissos teórico-conceituais que sustentam os estudos. Ao declarar seus marcos epistemológicos, os pesquisadores ampliam a inteligibilidade de suas escolhas, contribuem para o diálogo interdisciplinar e fortalecem a legitimidade epistemológica dos métodos empregados. Como assinala Miccoli (2010, p. 35), “a escolha do método não é neutra; ela reflete concepções sobre a natureza do objeto investigado e sobre como podemos conhecê-lo”. Nesse sentido, recomenda-se que futuras investigações na área avancem na articulação explícita entre teoria, epistemologia e metodologia, em especial quando se trata de fenômenos complexos como as emoções. Essa integração pode ampliar o rigor e o impacto dos estudos, qualificar suas contribuições e fomentar uma cultura de pesquisa mais epistemologicamente ancorada.

## LACUNAS IDENTIFICADAS

Apesar das contribuições dos estudos analisados, algumas lacunas podem ser identificadas. A primeira delas refere-se à escassez de pesquisas

que articulem métodos qualitativos e quantitativos. Apenas um dos trabalhos (Santos; Barcelos, 2018) menciona a combinação destas abordagens, o que sugere um campo ainda a ser explorado. Estudos de métodos mistos poderiam oferecer visões complementares, combinando a profundidade da análise qualitativa com a possibilidade de identificar padrões mais amplos por meio de abordagens quantitativas.

Outra lacuna diz respeito à limitada diversidade de contextos investigados. A maioria dos estudos concentra-se em contextos universitários (cursos de Letras, formação inicial e continuada de professores), havendo poucos trabalhos que analisem emoções no ensino-aprendizagem de línguas em outros ambientes, como escolas públicas da educação básica, cursos livres ou contextos de ensino de línguas para fins específicos. Esta concentração pode limitar a compreensão da diversidade de experiências emocionais em diferentes contextos educacionais. Observa-se também a predominância quase absoluta de estudos sobre o ensino-aprendizagem de inglês. Apenas um trabalho (Kaneoya, 2015) focaliza outra língua, no caso, o português para estrangeiros. Esta limitação reflete, certamente, a hegemonia do inglês no campo do ensino de línguas, mas representa uma restrição para a compreensão das especificidades emocionais envolvidas na aprendizagem de diferentes línguas. Finalmente, identifica-se uma lacuna metodológica relacionada a estudos longitudinais. A maioria das pesquisas apresenta recortes temporais curtos, o que limita a compreensão das transformações emocionais ao longo de trajetórias de desenvolvimento profissional mais prolongadas. Investigações de maior duração poderiam oferecer *insights* valiosos sobre como as emoções se reconfiguram ao longo do tempo e em diferentes etapas dos processos educacionais.

## RELAÇÃO ENTRE ABORDAGENS TEÓRICAS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Um aspecto crucial revelado pela análise do corpus é a estreita relação entre as abordagens teóricas adotadas e as escolhas metodológicas realizadas pelos pesquisadores. Esta relação epistemológica reflete compreensões específicas sobre a natureza do fenômeno emocional e as formas adequadas de investigá-lo à luz dos referenciais teóricos usados.

Os trabalhos ancorados na abordagem sistêmica, por exemplo, demonstram preferência por métodos que captam as emoções em seu caráter relacional e emergente. Como observam Aragão e Cajazeira (2017, p. 116), “colagens e narrativas permitem acessar a relação entre experiências emocionais vividas e os significados que emergem e dão sustentação às ações em contextos relacionais específicos”.

Já nos estudos fundamentados na abordagem sociocultural, nota-se a predominância de métodos etnográficos e observacionais, coerentes com a concepção de que as emoções são mediadas socioculturalmente. As pesquisas de Battistella (2015) e Orlando (2019), por exemplo, enfatizam a observação contextualizada das interações pedagógicas como forma de compreender como as emoções são socioculturalmente construídas e transformadas nas relações educacionais. Na abordagem psicológica, representada por Kaneoya (2015) e Santos e Barcelos (2018), percebe-se maior ênfase em instrumentos que privilegiam a expressão individual, como autobiografias e entrevistas em profundidade, ainda que reconheçam a dimensão relacional das experiências emocionais. Estas correspondências entre arcabouços teóricos e escolhas metodológicas indicam posicionamentos epistemológicos sobre o que constitui conhecimento apropriado e como podemos melhor compreendê-lo.

## TENDÊNCIAS E PADRÕES NO QUINQUÊNIO (2015–2019)

Uma tendência que surge neste quinquênio é o aumento no interesse pela relação entre emoções e tecnologias digitais a partir de 2017. Se nos trabalhos anteriores (Barcelos; Silva, 2015; Battistella, 2015; Oliveira, 2016) as tecnologias aparecem apenas como ferramentas para geração de dados, a partir de Aragão (2017), elas passam a constituir objeto das pesquisas. Esta mudança reflete o crescente impacto das tecnologias digitais na educação linguística.

Outra tendência observada é o fortalecimento da pesquisa narrativa como abordagem metodológica que parece ganhar espaço privilegiado. Embora presente desde o primeiro quinquênio, esta perspectiva ganha corpo

progressivamente, culminando em trabalhos como Silva (2018), que articula narrativas escritas, visuais e entrevistas para compreender a construção do papel das emoções na identidade docente. Este fortalecimento pode estar associado ao reconhecimento da capacidade das narrativas de captar a temporalidade e a historicidade situada das experiências emocionais. No que tange às temáticas, percebe-se um movimento novo. Enquanto os primeiros estudos do período (2015–2016) focalizavam emoções e crenças de professores em serviço (Barcelos; Silva, 2015) ou os efeitos de práticas avaliativas específicas (Battistella, 2015), os trabalhos mais recentes (2017–2019) ampliam o espectro para incluir formação inicial docente, desenvolvimento de habilidades orais e mediação tecnológica. Esta diversificação sugere expansão do campo, que passa a explorar facetas cada vez mais variadas do fenômeno emocional na educação linguística.

Quanto aos referenciais teóricos, nota-se a consolidação da abordagem sistêmica como corrente predominante, em especial a partir de 2017. Esta prevalência sugere que a concepção de emoções como fenômenos relacionais encontra crescente ressonância entre os pesquisadores brasileiros da área. Por fim, observa-se um padrão de consistência metodológica ao longo do período. A pesquisa qualitativa permanece como paradigma dominante, com preferência por estudos de caso e uso de múltiplos instrumentos de geração de dados.

Uma primeira tendência metodológica refere-se ao uso de colagens visuais como instrumento de geração de dados, presente em estudos como Aragão (2017), Aragão e Cajazeira (2017), Souza e Aragão (2017) e Silva (2018). Como destacam Aragão e Cajazeira (2017, p. 118), “as imagens permitem expressar metaforicamente experiências emocionais difíceis de serem colocadas em palavras, revelando aspectos que poderiam permanecer inacessíveis em abordagens puramente verbais”.

Aragão e Dias (2018) introduzem uma variação desta técnica que são as “colagens imagéticas descritivas”. Estas combinam elementos visuais e textuais para possibilitar uma compreensão mais nuançada das experiências emocionais relacionadas ao uso de tecnologias digitais no ensino de línguas. Esta abordagem híbrida parece representar uma contribuição

metodológica para o período analisado neste trabalho. Battistella (2015) utiliza “sessões de visionamento”, momentos em que os participantes assistem às gravações de suas próprias aulas e comentam suas reações emocionais, como instrumento de geração de dados. Esta técnica já havia sido utilizada por Aragão (2005, 2007), que se baseou na pesquisa de Miccoli (2000). As sessões de visionamento permitem um tipo de reflexividade que dificilmente seria alcançado por outros meios, possibilitando acesso às emoções conforme interpretadas pelos próprios sujeitos ao observarem sua prática.

Aragão (2017) também adapta métodos presenciais para o contexto digital, realizando entrevistas semiestruturadas e conversas informais de maneira assíncrona via WhatsApp. Essa adaptação não apenas responde a necessidades práticas da pesquisa, com professores participantes de um curso digital de vários estados do país, mas alinha-se conceitualmente ao objetivo de investigar emoções em ambientes digitais, criando uma coerência entre objeto de estudo e procedimento metodológico. Por fim, a integração entre *coaching* instrucional e pesquisa acadêmica, proposta por Padula (2016), representa uma inovação que aproxima prática formativa e investigação científica. Ao documentar e analisar um processo de *coaching* como procedimento de pesquisa, a autora oferece um modelo que pode inspirar estudos interventivos que busquem não apenas compreender, mas também transformar as realidades emocionais no ensino-aprendizagem de línguas. Estas tendências e a emergência de outras práticas metodológicas, ainda que pontuais, indicam a vitalidade do campo e sua capacidade de desenvolver instrumentos e procedimentos específicos para a investigação do fenômeno emocional em sua complexidade. Como destaca Aragão (2023, p. 286), “a pesquisa sobre emoções no ensino-aprendizagem de línguas demanda não apenas aplicação de métodos existentes, mas verdadeira criatividade metodológica, capaz de acessar dimensões da experiência humana que frequentemente escapam a abordagens mais convencionais”.

As lacunas identificadas e as tendências observadas apontam para possíveis direcionamentos futuros. Estudos com métodos mistos, que articulem abordagens qualitativas e quantitativas, poderiam contribuir para uma compreensão mais abrangente do fenômeno emocional. A diversificação de contextos investigados representa outra perspectiva promissora.

Pesquisas em escolas públicas da educação básica, por exemplo, poderiam oferecer conhecimento sobre como emoções se inter-relacionam em ambientes com características específicas e muitas vezes desafiadoras. Da mesma forma, estudos sobre ensino-aprendizagem de diferentes línguas são também necessários.

Investigações longitudinais emergem como possibilidade metodológica relevante, permitindo acompanhar trajetórias emocionais de aprendizes e professores ao longo do tempo. Tais estudos poderiam contribuir para a compreensão dos processos de transformação emocional, superando a limitação de recortes temporais pontuais. Finalmente, identifica-se o potencial para estudos que explorem metodologias ainda mais interdisciplinares, capazes de captar dimensões das experiências emocionais ainda pouco exploradas. Neste sentido, abordagens que integrem elementos da neurociência, análise de gestos, prosódia e expressões faciais, por exemplo, poderiam oferecer novos ângulos para a compreensão do fenômeno emocional no ensino-aprendizagem de línguas. Destacamos a predominância da abordagem sistêmica como referencial teórico, com forte influência da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana, seguida pelas perspectivas sociocultural e psicológica. Do ponto de vista metodológico, observamos a prevalência de estudos qualitativos, frequentemente estruturados como estudos de caso ou pesquisas narrativas, com triangulação de diferentes instrumentos de geração de dados.

As temáticas recorrentes neste período, como identidade profissional docente, habilidades orais e tecnologias digitais, avaliação e práticas pedagógicas, nos indicam preocupações da área e dialogam com desafios contemporâneos do ensino de línguas no contexto brasileiro. Os estudos convergem ao compreender emoções não como estados isolados, mas como fenômenos relacionais emergentes em contextos específicos de ação. As lacunas identificadas como escassez de abordagens de métodos mistos, limitada diversidade de contextos e línguas investigadas, e poucos estudos longitudinais apontam para direções futuras promissoras, que poderiam ampliar e aprofundar a compreensão das complexas relações entre emoções e ensino-aprendizagem de línguas.

**Quadro 2015–2019: estudos selecionados a partir das palavra-chave (emoções, língua e ensino)**

*Sigla NM: não menciona.*

Autoria	Metodologia	Ferramenta de geração	Ferramenta de análise	Abordagem teórica	Tema	Tempo	Resultados
Barcelos e Silva (2015)	Qualitativa (estudo de caso)	Questionário semia- berto, entrevistas narrativas, conver- sas informais	Redução, codifica- ção e agrupamento de dados.	Sistêmico-psi- cológico	Crenças e emoções de professores de inglês em serviço	N.M	Desmotivação pela falta de estrutura escolar e pelo desengajamento dos alunos
Battistella (2015)	Interpretativista e qualitativa (estudo de caso)	Narrativas escritas, gravação de áudios e vídeos, sessões de visionamento e notas de campo	Triangulação de dados	Sociocultural	Emoções influenciam o ensino, a aprendizagem de inglês e a formação docente, especialmente no contexto do <i>feedback</i> oral	N.M	Opiniões divergentes sobre correção oral influenciam a prática docente
Kaneoya (2015)	Interpretativista (cunho etno- gráfico e caráter colaborativo)	Gravações das interações e das mediações em áudio e a autobiografia da participante	Categorização dos dados (triangu- lação)	Sistêmico-psi- cológico	Emoções compartilhadas em práticas humanizadoras de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira em um contexto mediado pelo computador	N.M	Emoções e interações huma- nizadoras são essenciais para a aprendizagem, o pertenci- mento e a formação docente em contextos multilíngues e multiculturais
Oliveira (2016)	Qualitativa interpretativista (Moita; Lopes, 1994) (Revisão bibliográfica)	Análise de narrati- vas dos professores	Interpretação base- ada em sete indícios de classificação de crenças relacio- nadas à profissão docente	Crítica	Tirania da identidade do professor de LE: crenças, emoções e ações por meio da linguagem	N.M	Os professores repetem discursos comuns sem crítica-los, dificultando a construção de uma identida- de docente reflexiva
Padula (2016)	Qualitativa (descritiva-in- terpretativista) estudo de caso.	Entrevistas semiestruturadas, questionários e gravações em áudio	Triangulação de dados	Psicológica	Emoções de uma professora de inglês de escola regular: o papel do <i>coaching</i>	Coleta de dados: de maio a setembro de 2015	O processo de <i>coaching</i> instrucional pôde auxiliar a participante a identificar, entender e lidar melhor com as emoções relacionadas à sua prática
Aragão (2017)	Pesquisa de cunho qualitativo e de base experiencial (estudo de caso)	Registro das interações dos estudantes, questio- nários e entrevistas semiestruturadas e coleta de imagens	Padrões, temas e categorias das emoções foram identificadas e agru- padas em unidades de significado	Sistêmica	Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp	Entre outubro e dezembro de 2015.	Um grupo se sentiu mais confiante ao falar inglês no WhatsApp enquanto outro se sentiu inseguro

Aragão e Cajazeira (2017)	Qualitativa narrativa e experiencial	Produção de narrativas escritas, colagens imagéticas e entrevistas semiestruturadas	Categorização de padrões, temas e experiências emocionais que se relacionem com a identidade profissional	Sistêmica	Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês	N.M	Ao refletirem sobre sua formação, transformam suas identidades profissionais, para além da aquisição sobre a língua, mas, acerca de emoções associadas à valorização e à confiança
Aragão, Paiva e Júnior (2017)	Qualitativa (estudo de caso)	Observação das interações dos estudantes no ambiente online, questionários e entrevistas semiestruturadas	Categorização de padrões de emoções (positivos e negativos) em relação à experiência na disciplina	Sistêmica	Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais	N.M	A avaliação positiva da disciplina está ligada à confiança e conforto dos alunos ao falar inglês com apoio de tecnologias digitais.
Souza e Aragão (2017)	Pesquisa narrativa	Narrativas escritas, colagens visuais, diários, entrevistas e colagens descritivas.	Discussão dos documentos de pesquisa	Sistêmica	Emoções e identidades de professores entre o aprender e o ensinar inglês	Coleta de dados: período de estágio e pós-estágio dos participantes	Antes da regência, os participantes não projetavam sua identidade docente, agindo com base nas emoções vividas como alunos de inglês
Santos e Barcelos (2018)	Qualitativa (estudo de caso)	Questionário, narrativa escrita e visual	Triangulação de dados: categorização das reações emocionais	Psicológica	Um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês	Coleta de dados: primeiro semestre de 2017	A timidez e o medo impactam a produção oral dos alunos
Aragão e Dias (2018)	Qualitativa (pesquisa-ação)	Registros em áudio das reuniões de planejamento, relatórios, fotografias, colagem visual e entrevista	Triangulação de dados: planejamentos, relatórios, colagem descritiva e entrevista	Sistêmica	Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas	N.M	O potencial das tecnologias digitais no ensino de línguas está menos nos recursos em si e mais nas interações, emoções e colaborações que elas possibilitam
Silva (2018)	Qualitativa (cunho exploratório e descritivo)	Uma narrativa visual, uma narrativa escrita e (duas) entrevistas	Triangulação de dados	Sistêmica	Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial	De março a novembro de 2017 (coleta de dados)	Os participantes demonstram paixão pelo ensino, com emoções positivas como satisfação, amor, e comprometimento, sendo o espaço para a prática fundamental para esse despertar
Orlando (2019)	Qualitativa (etnográfica)	Observação e vídeo-gravação das aulas, minientrevistas, notas de campo	Triangulação de dados agrupou as diferentes atividades de ensino propostas pela professora	Sociocultural	Afetividade e ensino de língua inglesa: um olhar para as práticas pedagógicas	De 01/05/2017 a 31/01/2019	A variedade de atividades da professora melhorou a qualidade do ensino e favoreceu a boa relação dos alunos com o inglês

## 3.2 O QUARTO QUINQUÊNIO (2020–2024): TENDÊNCIAS CRÍTICAS

### ABORDAGENS TEÓRICAS

A análise do corpus revelou uma diversidade teórica nas pesquisas sobre emoções no ensino-aprendizagem de línguas no período 2020–2024. Diferentemente do período anterior (2015–2019), marcado pela predominância da abordagem sistêmica, observamos agora um cenário mais plural, com interfaces teóricas que se inovam com fortalecimento de maior interdisciplinaridade e de outras perspectivas. Nesta seção, apresentamos os principais quadros teóricos identificados, suas bases epistemológicas e suas concepções sobre a temática.

A abordagem sistêmica é a mais recorrente no corpus analisado, presente em doze dos 26 estudos. Contudo, observamos uma transformação em relação ao período anterior. O que se destaca agora são diálogos teóricos e conceituais, ampliando assim seu escopo epistemológico. Em Guedes, Aragão e Ribeiro (2023), Moura e Martins (2022) e Aragão e Guanaes (2024), por exemplo, a abordagem sistêmica é articulada com perspectivas socioculturais e quadros dos estudos críticos, reconhecendo que, embora as emoções sejam disposições corporais para a ação, forças sociais e políticas presentes nas relações podem ter sua compreensão ampliada com uso de outros referenciais.

Esse ponto vai na linha de que as emoções embasam relações de si mesmo e de si com outras pessoas nas dinâmicas dos sistemas relacionais. E, neste jogo de relações, as dinâmicas socioculturais e políticas se fazem presentes nos estudos e podem ser discutidas com uma diversidade de vertentes teóricas, principalmente dos estudos pós-estruturalistas e quadros associados à cultura política das emoções (Amhed, 2004). Como apontam Aragão e Guanaes (2024, p. 179), “as emoções emergem na dinâmica relacional entre corpo e contexto social, sendo simultaneamente biológicas, culturais e políticas”.

Outra interface teórica é observada em Oliveira (2021) e Carneiro e Romero (2023), que articulam perspectivas críticas investigando como as emoções são atravessadas por relações de poder, colonialidade e resistência no ensino de línguas. Oliveira (2021, p. 83) propõe uma “abordagem político-cultural das emoções”, que reconhece como “fatores históricos, políticos e culturais moldam as experiências emocionais de professores e alunos, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais”. A articulação entre a abordagem sistêmica e as teorias da complexidade também emerge, presente em estudos como Aragão e Ferreira (2022) e Aragão (2022). Nessa perspectiva, as emoções são compreendidas como fenômenos emergentes em sistemas adaptativos complexos, caracterizados por não linearidade, auto-organização e sensibilidade às condições iniciais. Como destaca Aragão (2022, p. 8), “a complexidade das emoções no ensino-aprendizagem de línguas reside em sua natureza dinâmica e contextualmente sensível, impossível de ser reduzida a relações causais simples”.

A abordagem sociocultural, fundamentada nos trabalhos de Vygotsky (1998, 2007), representa a segunda perspectiva mais recorrente no corpus, presente em nove dos 26 estudos catalogados. Esta perspectiva compreende as emoções como fenômenos socialmente constituídos, mediados pela linguagem como artefato cultural da cognição. Em Guedes e Ribeiro (2022), Vilela e Reis (2023) e Coelho (2022), a abordagem sociocultural é mobilizada para investigar como as emoções emergem nas interações em sala de aula e como são moldadas pelos contextos socioculturais nos quais os sujeitos estão inseridos. Guedes e Ribeiro (2022, p. 115) destacam que “as emoções não são apenas estados internos individuais, mas construções sociais que emergem nas relações estabelecidas entre professor, alunos e contexto educacional”.

Um aspecto inovador observado em estudos como Nóbrega, Griffo e Alves (2022) e Colombo Gomes, Barcelos e Miller (2021) é a articulação de perspectivas socioculturais e sociointeracionistas com teorias críticas da narrativa e do discurso. Nessa perspectiva, as emoções são compreendidas como construções discursivas, negociadas e renegociadas nas interações sociais e nas práticas narrativas. Como apontam Nóbrega, Griffo e Alves (2022, p. 7542), “as emoções não são apenas vivenciadas, mas também

narradas e reconstruídas discursivamente, configurando-se como avaliações socialmente situadas das experiências no contexto educacional”.

Uma tendência emergente no período analisado é o fortalecimento de abordagens político-culturais e críticas no estudo das emoções, presente em cinco dos 26 trabalhos. Estas perspectivas compreendem as emoções não apenas como fenômenos individuais ou sociais, mas como construções atravessadas por relações de poder, ideologia e resistência.

Em Oliveira (2021), Silva *et al.* (2024) e Barcelos, Andrade Neta e Silvestre-Ramos (2023), as emoções são configuradas em suas dimensões políticas, considerando como raça, classe, gênero e colonialidade se inter-relacionam às experiências emocionais. Oliveira (2021, p. 85) argumenta que “as emoções docentes são politicamente constituídas e não podem ser compreendidas sem considerar as estruturas sociais mais amplas e as relações de poder que permeiam o trabalho do professor”. Esta abordagem dialoga com o que Benesch (2017) denomina “estudos críticos das emoções”, que investigam como as emoções “são reguladas por discursos dominantes e como podem constituir formas de resistência e transformação social” (Oliveira, 2021, p. 84). Nessa ótica, emoções como frustração, ansiedade ou esperança não são apenas experiências pessoais, mas respostas a condições estruturais e ideológicas específicas.

Um aspecto que se destaca no corpus analisado é o crescente pluralismo teórico, evidenciado pela presença de estudos que adotam múltiplas perspectivas. Barcelos, Andrade Neta e Silvestre-Ramos (2023), na introdução a uma chamada especial sobre emoções na revista *Gláuks*, nos indicam como o pluralismo teórico reflete uma compreensão mais complexa e multifacetada do fenômeno emocional, reconhecendo que “nenhuma teoria isoladamente é capaz de abarcar a complexidade das emoções nos processos educacionais” (Barcelos; Andrade Neta; Silvestre-Ramos, 2023, p. 5). Ao mesmo tempo, evidencia a maturidade do campo, que avança para além de dicotomias (cognição vs. emoção; individual vs. social) em direção a abordagens mais sistêmicas, integrativas e dialógicas.

Com base no corpus analisado, constatou-se a predominância de abordagens qualitativas, o que reflete a natureza complexa e contextual

das emoções, demandando estratégias interpretativas e reflexivas. Dos 26 estudos analisados, 21 adotaram metodologia qualitativa, dois optaram por abordagens mistas (qualiquantitativas) e três desenvolveram pesquisas de natureza quantitativa ou bibliográfica. Esta predominância qualitativa, já observada em períodos anteriores (2010–2014; 2015–2019), reflete o reconhecimento da complexidade do fenômeno emocional, que demanda abordagens capazes de captar suas nuances contextuais, experienciais e interrelacionais.

Como observam Gomes, Barcelos e Miller (2021, p. 3), “a natureza dinâmica, contextual e multifacetada das emoções requer metodologias que privilegiem a compreensão interpretativa e a análise em profundidade.” Um aspecto que distingue este quinquênio em relação ao período anterior é a diversificação das caracterizações metodológicas no âmbito qualitativo. Além das já consagradas pesquisas qualitativo-interpretativistas e estudos de caso, identificamos abordagens ainda não identificadas anteriormente como: a) a autoetnografia (Silva, 2023; Carneiro; Romero, 2023); b) a pesquisa socioconstrucionista de narrativas (Nóbrega; Griffo; Alves, 2022); e c) a pesquisa exploratória-qualitativa com ferramentas multimodais (Von Mühlen; Kluge, 2023).

Os estudos de caso continuam sendo uma das metodologias de pesquisa mais recorrentes, presentes em doze dos 26 trabalhos analisados. Contudo, observamos transformações na forma como são concebidos e conduzidos. Em Oliveira (2021), por exemplo, o estudo de caso é articulado com a Teoria Fundamentada (Grounded Theory), permitindo uma análise indutiva das emoções de uma professora de inglês em contexto de escola pública. Essa combinação não havia ainda sido identificada em quinquênios anteriores. Em Silva *et al.* (2024), o estudo de caso é desenvolvido no âmbito do Estágio Supervisionado, integrando reflexão teórica e prática pedagógica.

A pesquisa narrativa, presente em oito estudos, também apresenta inovações. Guedes, Aragão e Ribeiro (2023) e Aragão e Guanaes (2024) desenvolvem o que denominam “pesquisa narrativa crítica”, que articula a tradicional análise de narrativas com perspectivas críticas e políticas. Nóbrega, Griffo e Alves (2022) propõem uma abordagem socioconstrucionista de narrativas, investigando como as emoções são construídas em

relatos sobre experiências de ensino-aprendizagem durante a pandemia. Nota-se articulação entre pesquisa narrativa e metodologias visuais, presente em Silva e Barcelos (2021) e Von Mühlen e Kluge (2023). Nestes estudos, as narrativas visuais (colagens, desenhos, linha do tempo visual) são utilizadas para acessar dimensões das experiências emocionais que nem sempre são verbalizáveis.

Uma tendência emergente no período analisado é o crescimento de pesquisas autoetnográficas, presentes em quatro dos 26 estudos. Esta abordagem, caracterizada pela inclusão do próprio pesquisador como sujeito da investigação, tem se mostrado fértil para o estudo das emoções no ensino e na aprendizagem de línguas. Em Silva (2023), a autoetnografia é utilizada para investigar emoções e crenças em uma experiência de monitoria de inglês envolvendo o próprio autor, seu pai e uma amiga. Como destaca o autor, esta abordagem possibilita “uma análise reflexiva sobre as próprias experiências, permitindo compreensões mais profundas sobre os aspectos emocionais e cognitivos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem” (Silva, 2023, p. 175).

Carneiro e Romero (2023) também adotam uma perspectiva autoetnográfica, analisando as emoções vivenciadas em uma experiência de intercâmbio linguístico in-tandem. Os autores utilizam narrativas reflexivas registradas em diários para investigar como emoções positivas e negativas influenciam o processo de aprendizagem de línguas em contextos interculturais.

## INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A análise dos instrumentos de geração de dados revela tanto continuidades quanto inovações em relação ao período anterior. Entre os instrumentos mais recorrentes, destacam-se as entrevistas semiestruturadas (quinze estudos) que continuam sendo as mais utilizadas, com variações como entrevistas narrativas e minientrevistas. Além disso, em Coelho (2022) e Souza, Martins e Frossard (2024), as entrevistas são realizadas remotamente, refletindo adaptações metodológicas para o contexto pandêmico.

Em seguida, alguma forma de diário e registros reflexivos (nove estudos). Observamos uma diversificação deste instrumento, incluindo diários de bordo (Silva; Romero, 2024), diários reflexivos (Carneiro; Romero, 2023) e registros autobiográficos (Aragão; Guanaes, 2024). Os questionários (oito estudos) continuam sendo utilizados, em especial como etapa introdutória para a identificação de aspectos a serem aprofundados posteriormente. Em Guedes e Aragão (2023), os questionários são aplicados digitalmente via Google Forms. A observação (sete estudos), incluindo a observação participante e não participante, em contextos presenciais e remotos, permanece sendo usada. Von Mühlen e Kluge (2023) desenvolvem observação de aulas online, enquanto Albuquerque e Santos (2022) combinam observação presencial e virtual. Temos a presença de narrativas visuais (cinco estudos), incluindo colagens, desenhos à mão livre e outras formas de representações visuais de emoções. Silva e Barcelos (2021), por exemplo, utilizam narrativas visuais para investigar a paixão pelo ensino em professores de inglês em formação. O uso de gravações em vídeo (nove estudos) se mantém sendo utilizado tanto para registro de interações quanto como instrumento para atividades reflexivas. Em Moura e Martins (2022), são analisadas as interações em vídeos do IGTV (Instagram).

Um aspecto inovador observado em cinco estudos é o uso de ferramentas digitais específicas para geração de dados, como Jamboard (Von Mühlen; Kluge, 2023), WhatsApp (Guedes; Aragão; Ribeiro, 2023; Albuquerque; Santos, 2022), Instagram (Moura; Martins, 2022) e “Indicador de Humor” via *emoticons* (Silva *et al.*, 2024). Essas ferramentas não apenas facilitam a coleta de informações, mas também permitem acessar dimensões multimodais das experiências emocionais em tempo real. Ainda, elas surgem como derivadas do contexto pandêmico.

## PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

No que tange aos procedimentos de análise, observamos uma diversificação significativa em relação ao período anterior. Entre os procedimentos mais recorrentes, destacam-se a análise de conteúdo, que está presente em dez estudos, com variações como análise temática e categorização de

padrões emocionais. A análise narrativa é utilizada em oito estudos, com diferentes perspectivas teóricas, incluindo análise sociointeracionista de narrativas (Nóbrega; Griffo; Alves, 2022) e uma análise baseada em Labov (Abreu, 2020). A triangulação de dados é um recurso presente em sete estudos, evidenciando preocupação com a validação e a robustez das análises. A *Grounded Theory*, utilizada em Oliveira (2021) como método de análise indutiva, está baseada em três etapas: codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva. Vemos estratégias de análise de discurso presentes em três estudos, com ênfase na construção discursiva das emoções. Uma tendência emergente é a combinação de diferentes procedimentos analíticos em um mesmo estudo. A análise do corpus permitiu identificar três grandes eixos temáticos nas pesquisas sobre emoções no ensino-aprendizagem de línguas no período 2020–2024.

## EMOÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

O primeiro eixo, presente em onze dos 26 estudos, investiga as emoções no contexto da formação inicial e continuada de professores de línguas. Estudos como Silva e Barcelos (2021), Coelho (2022), Martins (2021) e Souza, Aquino e Frossard (2024) focalizam a dimensão emocional da formação inicial, explorando como futuros professores constroem suas identidades profissionais em meio a diversas experiências emocionais. Silva e Barcelos (2021) investigam a paixão pelo ensino em professores de inglês em formação inicial, evidenciando como esta emoção se constitui a partir de experiências de cuidado e comprometimento com a prática docente. Coelho (2022) analisa as experiências de pibidianas de língua inglesa durante a pandemia, destacando como as emoções influenciam suas concepções sobre o “ser professor”.

Já Albuquerque e Santos (2022), Aragão e Guanaes (2024) e Guedes e Aragão (2023) voltam-se para as emoções de professores em serviço, em especial no contexto dos desafios impostos pela pandemia. Estes estudos revelam como emoções como frustração, ansiedade e esperança fundamentam ações em resposta às transformações nas práticas pedagógicas e às condições de trabalho docente oriundas do contexto pandêmico. Um

aspecto que surge como eixo é a atenção às dimensões políticas e culturais das emoções docentes. Oliveira (2021) desenvolve uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de inglês, evidenciando como fatores estruturais e relações de poder constituem suas experiências emocionais no contexto da escola pública.

## EMOÇÕES MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

O segundo eixo temático, presente em nove dos 26 estudos, investiga as emoções em contextos educacionais mediados por tecnologias digitais. Este eixo ganhou particular relevância durante a pandemia de covid-19, quando o ensino remoto emergencial tornou-se predominante. Aragão e Ferreira (2022) analisam as contribuições das pesquisas sobre emoções e tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, estabelecendo bases teóricas para compreender o impacto emocional das interações mediadas pela tecnologia. Moura e Martins (2022) investigam as emoções manifestadas por seguidores-aprendizes durante o processo de ensino-aprendizagem de inglês na plataforma Instagram, evidenciando o potencial das redes sociais como espaços de aprendizagem afetivamente engajadores.

Estudos como Nóbrega, Griffo e Alves (2022), Aragão (2022) e Von Mühlen e Kluge (2023) focalizam as emoções no contexto do ensino remoto durante a pandemia, explorando tanto os desafios quanto as possibilidades de conexão emocional em ambientes digitais. Von Mühlen e Kluge (2023) utilizam a ferramenta multimodal Jamboard para investigar emoções e identidades na construção de narrativas linguísticas em aulas online de inglês, demonstrando como recursos digitais podem facilitar a expressão e a compreensão de experiências emocionais.

## EMOÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ESPECÍFICAS

O terceiro eixo temático, presente em seis dos 26 estudos, investiga o papel das emoções no desenvolvimento de habilidades linguísticas

específicas. Silva *et al.* (2024) e Silva (2023) exploram como o reconhecimento das emoções dos alunos pode contribuir para um ensino mais eficaz e humanizado, superando abordagens mecanicistas focadas apenas em conteúdos formais. Tonelli, Guidotti e Selbach (2023) investigam o potencial da contação de histórias para a educação linguística em línguas adicionais na infância, destacando como narrativas que tematizam emoções podem facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional de crianças. Carneiro e Romero (2023) analisam o papel das emoções e da cultura em experiências de intercâmbio linguístico *in-tandem*, evidenciando como emoções positivas e negativas influenciam o processo de aprendizagem em contextos interculturais.

Abreu (2022) e Araújo (2020) propõem metodologias de ensino que integram dimensões cognitivas, comunicativas e emocionais, destacando a importância de criar ambientes emocionalmente seguros para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Abreu (2022) enfatiza o potencial de recursos lúdicos para motivar e engajar os alunos, enquanto Araújo (2020) propõe uma abordagem holística que reconhece a interdependência entre desenvolvimento cognitivo e emocional.

Além dos eixos temáticos principais, identificamos algumas tendências emergentes que apontam para possíveis direcionamentos futuros do campo. Em primeiro lugar, nota-se ampliação das interfaces teóricas. Observamos um crescente diálogo entre diferentes perspectivas teóricas, superando dicotomias tradicionais e desenvolvendo abordagens mais integrativas. A articulação entre abordagem sistêmica e perspectivas críticas, entre teorias socioculturais e análises políticas, e entre quadros da psicologia e teorias da complexidade exemplifica esta tendência.

Em segundo lugar, podemos observar maior diversificação metodológica. Identificamos uma expressiva diversificação nos desenhos metodológicos, com combinação de diferentes métodos e instrumentos. A triangulação metodológica e o uso de múltiplos instrumentos de geração de dados refletem uma compreensão cada vez mais sofisticada da complexidade do fenômeno emocional na educação em línguas.

Podemos notar no corpus analisado aqui uma continuidade no interesse pelas emoções em contextos de formação. O foco nas emoções

de professores em formação inicial e continuada emerge como tendência, sinalizando um reconhecimento da centralidade da dimensão emocional nos processos formativos. Esta inclinação dialoga com discussões mais amplas sobre identidade docente, bem-estar profissional e políticas de formação. Em quarto lugar, observa-se que a atenção aos contextos digitais e híbridos, intensificada durante a pandemia, permanece como tendência relevante. Questões sobre como tecnologias digitais se inter-relacionam às emoções em experiências no ensino-aprendizagem de línguas continuam mobilizando pesquisadores, como já indicado no quinquênio anterior. Finalmente, temos a emergência de abordagens críticas como um novo padrão que emerge nos estudos mapeados no período mais recente do corpus. Observamos um fortalecimento de perspectivas que reconhecem as dimensões políticas das emoções no ensino e na aprendizagem de línguas.

Os resultados da análise deste período apontam implicações para a formação de professores de línguas. Primeiramente, evidenciam a necessidade de abordagens de ensino que incorporem a dimensão emocional como aspecto constitutivo dos processos de aprendizagem. As pesquisas analisadas demonstram que emoções não são apenas “filtros afetivos” que facilitam ou dificultam a assimilação de conteúdos, mas elementos relacionados à construção de conhecimentos, a identidades linguísticas e às políticas linguísticas. A temática inter-relacionada nos parece se estruturar com indicativo para consolidar-se nos estudos da educação linguística.

Para a formação inicial e continuada de professores, os estudos apontam para a importância do letramento emocional como competência fundamental da profissão docente (Colombo-Gomes; Gattolin, 2024). Como destacam Silva e Barcelos (2021), professores emocionalmente conscientes e engajados tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais significativas. Nesse sentido, programas de formação docente poderiam incorporar de forma mais sistemática espaços de reflexão sobre as dimensões emocionais do ensino-aprendizagem, tanto em termos teóricos quanto experienciais.

No contexto pós-pandêmico, as pesquisas sobre emoções e educação linguística em ambientes digitais e híbridos oferecem subsídios para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que promovam o

engajamento dos aprendizes em diferentes modalidades de ensino. Estudos como Von Mühlen e Kluge (2023) e Moura e Martins (2022) apontam o potencial pedagógico de recursos digitais no engajamento emocional de aprendizes, indicando, assim, caminhos para uma integração cada vez maior entre tecnologias digitais e emoções no ensino de línguas. Por fim, as perspectivas críticas e político-culturais emergentes no campo convidam educadores a refletirem sobre as dimensões políticas das emoções. Como aponta Oliveira (2021), reconhecer como as emoções são atravessadas por relações de poder, desigualdades estruturais e ideologias é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que também promovam justiça e equidade nos processos educacionais.

Embora o corpus analisado revele uma ampla gama de metodologias e contextos, a análise se limita a estudos de acesso público via Google Acadêmico, o que pode restringir a representatividade do mapeamento. Estudos futuros podem considerar bases indexadas e expandir a análise para outros idiomas e contextos. A busca por meio de palavras-chave em língua portuguesa também delimitou a pesquisa com textos nesta língua. Este estado da arte revelou a consolidação de tendências e o surgimento de novas perspectivas metodológicas que reposicionam o estudo das emoções no ensino de línguas como campo crítico da Linguística Aplicada. Em comparação com o período anterior (2015–2019), observamos tanto continuidades quanto inovações no campo, refletindo seu amadurecimento e sua crescente complexidade epistemológica e metodológica.

Entre as permanências, destacamos a predominância da abordagem qualitativa, a centralidade dos estudos de caso e entrevistas como estratégias de pesquisa, e a relevância da abordagem sistêmica como referencial teórico. A emergência de abordagens político-culturais das emoções, o fortalecimento de perspectivas críticas e decoloniais, a diversificação metodológica com incorporação de instrumentos digitais e multimodais, e o desenvolvimento de interfaces teóricas inovadoras apontam para uma ampliação dos nossos horizontes de pesquisa.

Um aspecto relevante é o impacto da pandemia de covid-19 nas pesquisas sobre emoções no ensino-aprendizagem de línguas no período

analisado aqui. Estudos como Guedes, Aragão e Ribeiro (2023), Nóbrega, Griffó e Alves (2022) e Aragão (2022) evidenciam como a pandemia não apenas gerou novos objetos de pesquisa, mas também motivou adaptações metodológicas significativas, com maior utilização de recursos digitais para geração e análise de dados. A análise realizada também permitiu identificar algumas lacunas no campo, que apontam para possíveis direcionamentos futuros. Entre estas, destacamos: a) escassez de estudos longitudinais; b) limitada diversidade de contextos que ainda se concentra em contextos universitários; c) predominância de pesquisas sobre a língua inglesa, apesar do surgimento de alguns estudos sobre português como língua de acolhimento (Guedes; Ribeiro, 2022) e espanhol (Tonelli; Guidotti; Selbach, 2023); e d) pouca atenção aos aspectos neurobiológicos das emoções.

As lacunas identificadas não diminuem a relevância e a qualidade das pesquisas analisadas, mas apontam para oportunidades de expansão do campo, tanto em termos teóricos quanto metodológicos. Como destacam Barcelos, Andrade Neta e Silvestre-Ramos (2023, p. 7), “o estudo das emoções no ensino-aprendizagem de línguas é um campo em constante construção, que se beneficia da diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas”. Concluímos que o período 2019–2024 representou um momento de significativa transformação e expansão das pesquisas sobre emoções no ensino e na aprendizagem de línguas, marcado tanto pelo amadurecimento de tradições consolidadas quanto pela emergência de novas abordagens. A pandemia de covid-19, embora tenha imposto enormes desafios aos contextos educacionais, também catalisou investigações sobre a centralidade das emoções nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente em ambientes digitais e híbridos. As tendências identificadas neste estado da arte apontam para um futuro promissor para o campo, com potencial para o desenvolvimento de abordagens cada vez mais sofisticadas, contextualizadas e interdisciplinares. Esperamos que o mapeamento realizado contribua para a sistematização do conhecimento produzido e para o fomento de novas pesquisas que ampliem nossa compreensão sobre o papel das emoções no ensino e na aprendizagem de línguas.

**Quadro 2020-2024:** estudos selecionados a partir das palavras-chave  
"emoções", "ensino", "aprendizagem" e "língua"

Autor/Ano	Tipo	Ferramentas	Análise	Tecnologia
Abreu (2020)	Qualitativa exploratória	Entrevistas semiestruturadas e estudo de caso	Entrevista com dois alunos com perguntas direcionadas às emoções	Audacity e WhatsApp
Martins (2021)	Qualitativa interpretativista	Entrevistas semiestruturadas	Leitura e análise dos dados	Aplicativos de gravação de voz
Silva <i>et al.</i> (2024)	Qualitativa interpretativista exploratória	Estudo de caso	Análise e reflexão através de um indicador de humor	<i>Emoticon</i>
Aragão e Ferreira (2022)	Quantitativa	Revisão de literatura	Revisão literária na faixa temporal de 2017 a 2021	Não menciona
Moura e Martins (2022)	Quantitativa-qualitativa descritiva	Estudo de caso	Leitura do material coletado e agrupamento dos comentários coletados	IGTV (antigo recurso para vídeo do Instagram) e Microsoft Word 2010
Barcelos, Andrade Neta e Silvestre-Ramos (2023)	Bibliográfica	Revisão bibliográfica	Leitura dos materiais e discussão sobre cada um	Não menciona
Silva (2023)	Qualitativa exploratória	Estudo de caso / autoetnografia	Análise a partir de conversas exploratórias	Aplicativo de gravação de voz
Guedes, Aragão e Ribeiro (2023)	Qualitativa narrativa	Entrevista semiestruturada	Rodas de conversações com perguntas específicas sobre os impactos da pandemia	WhatsApp e Google Meet.
Carneiro e Romero (2023)	Qualitativa	Viés autoetnográfico	Análise das narrativas do diário de bordo do professor-pesquisador	IN-TANDEM, WhatsApp e Google Meet
Guedes e Ribeiro (2022)	Qualitativa explicativa	Revisão bibliográfica	Busca e levantamento sobre a temática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Banco de dados digital
Aragão (2022)	Qualitativa exploratória	Estudo de caso	Análise do conteúdo registrado na autoavaliação e no diário de bordo	WhatsApp
Vilela e Reis (2023)	Qualitativa-descritiva	Entrevista semiestruturada	Entrevistas, textos trabalhados em sala de aula e socialização das respostas	Não menciona
Nóbrega, Griffo e Alves (2022)	Socioconstrucionista de narrativas	Estudo de caso	Análises de relatos	WhatsApp e Jamboard

Guedes e Aragão (2023)	Qualitativa com análise interpretativa	Estudo de caso	Análise do conteúdo coletado	Google Forms
Gomes, Barcelos e Miller (2021)	Qualitativa bibliográfica	Bibliográfica	Coleta de textos na área das crenças e emoções na Linguística Aplicada	Banco de dados digital não especificado
Albuquerque e Santos (2022)	Qualitativa interpretativa	Entrevista semiestruturada e estudo de caso	Observações das gravações em áudio e vídeo dos encontros formativos, diário de campo e conversas em um grupo de WhatsApp	Aplicativo de gravação de voz e WhatsApp
Tonelli, Guidotti e Selbach (2023)	Qualitativa descritivo-positivo	Pesquisa de campo e estudo de caso	Atividades desenvolvidas em um projeto de imersão com crianças de quatro a seis anos	Não menciona
Von Mühlen e Kluge (2023)	Qualitativa exploratória	Estudo de caso	Análise das narrativas linguísticas de estudantes de língua inglesa em um curso de língua	Jamboard e WhatsApp
Coelho (2022)	Qualitativa exploratória	Estudo de caso	Dados gerados a partir de gravação das reuniões e trechos dos relatórios	Google Meet, aplicativo de gravação e WhatsApp
Souza, Aquino e Frossard (2024)	Qualitativa exploratória	Revisão bibliográfica	Revisão sistemática precedida de uma metassíntese qualitativa dos trabalhos entre 2015 e 2021	Google Acadêmico
Oliveira (2021)	Qualitativa exploratória	Estudo de caso	Análise as emoções experienciadas por uma professora de línguas inglesa de escola pública	Aplicativo de gravação de voz
Aragão e Guanaes (2024)	Qualitativa narrativa	Análise de conteúdo	Questionário, narrativa autobiográfica e entrevistas semiestruturadas	Aplicativo de gravação de voz
Silva e Barcelos (2021)	Qualitativa exploratória	Questionários abertos, entrevistas e análise do conteúdo	Análise de oito professores de inglês em formação inicial e suas emoções	Aplicativo de gravação de áudio
Silva e Romero (2024)	Qualitativa	Estudo de caso	Análise do diário de bordo de um aluno do (Tele)Tandem	Não menciona
Araújo (2024)	Quantitativa bibliográfica	Bibliográfica	Traz a visão de pesquisadores renomados para discutir a temática	Não menciona
Abreu (2020)	Qualitativa	Estudo de caso	Reflexões bibliográficas e proposta de uma sequência didática lúdica	Não menciona

### 3.3 BALANÇO DA DÉCADA: 2015–2024

A partir de meados da década de 2010, a pesquisa sobre emoções no ensino e na aprendizagem de línguas no Brasil experimentou um notável crescimento, refletindo a chamada “virada afetiva” na Linguística Aplicada (Pavlenko, 2013; Barcelos *et al.*, 2022; Aragão, 2025). Essa expansão acompanhou o reconhecimento de que as emoções não são acessórias dos processos cognitivos, mas constituintes centrais do aprender, ensinar e viver línguas. Entre 2015 e 2024, as investigações no campo não apenas se diversificaram tematicamente, mas também consolidaram e reinventaram práticas metodológicas, estabelecendo um terreno fértil para inovações.

Os dados de ambos os períodos (2015–2019 e 2020–2024) apontam para o predomínio de metodologias qualitativas. Esse perfil está ligado à natureza relacional e situada das emoções. Estudos de caso, pesquisas narrativas e abordagens etnográficas foram os métodos mais utilizados, em consonância com a necessidade de acessar nuances que metodologias quantitativas não alcançam. Entre 2015 e 2019, os estudos qualitativos representaram quase a totalidade dos trabalhos analisados, com destaque para a pesquisa narrativa como instrumento para compreender identidades emocionais docentes e discentes. Já entre 2020 e 2024, além da predominância qualitativa, houve um aumento do uso de abordagens multimodais e autoetnográficas.

A análise da última década de pesquisas sobre a temática em nosso estado da arte revela um panorama teórico plural. Se o primeiro quinquênio foi marcado pela hegemonia da abordagem sistêmica, o quinquênio seguinte (2020–2024) consolidou um movimento de articulação teórica. Encontramos estudos em que a abordagem sistêmica dialogou com teorias decoloniais, críticas e complexas. Esse pluralismo pode denotar maior maturidade epistemológica e sensibilidade ao caráter ecológico e de complexidade das emoções. Além disso, a abordagem sociocultural se manteve relevante, em especial nos estudos sobre as interações mediadas por tecnologias digitais, ao passo que a abordagem crítica ganhou força na segunda metade do período.

O período de 2015 a 2019 já apontava para a consolidação do uso de colagens visuais e narrativas visuais, além de métodos de triangulação para fortalecer a confiabilidade das análises. De 2020 a 2024, essas tendências se consolidaram e se expandiram. A pandemia de covid-19 acelerou o uso de ferramentas digitais; assim, surgiram estudos que integraram essas tecnologias ao próprio processo metodológico. Outro marco metodológico foi a emergência da autoetnografia.

A formação inicial e continuada de professores de línguas desponta como eixo central, sobretudo em estudos que articulam emoções, crenças e identidades. Os resultados apontam que espaços de escuta e autorreflexão, mediados por práticas narrativas e colaborativas, favorecem as transformações identitárias e a valorização da dimensão emocional na prática docente. Estudos como os de Aragão e Ferreira (2022) e Moura e Martins (2022) mostram como redes sociais e ambientes digitais reconfiguram a afetividade no ensino de línguas, tanto potencializando engajamento quanto suscitando ansiedades e tensões específicas.

Finalmente, um eixo temático que ganhou força no período mais recente é o das abordagens críticas e político-culturais. Pesquisas como Oliveira (2021) e Rezende (2020) questionam o caráter universalista das emoções, propondo que elas são moldadas por condições estruturais, de poder e desigualdade, e que podem constituir formas de resistência e transformação social. Estudos críticos e decoloniais oferecem caminhos para reconfigurar as políticas de formação de professores, desafiando desigualdades estruturais e propondo práticas pedagógicas mais justas e humanizadas (Oliveira, 2021).

Essas tendências apontam para um futuro em que inovação metodológica e compromisso social caminham juntos, fomentando práticas de educação linguística mais inclusivas, críticas e emocionalmente conscientes. Entre 2015 e 2024, a pesquisa brasileira sobre emoções no ensino de línguas consolidou uma base metodológica robusta e criativa, marcada por predomínio qualitativo, crescente uso de abordagens narrativas e triangulação de dados. Os estudos avançaram de análises centradas na psicologia individual para visões mais integradoras, que reconhecem as emoções como fenômenos corporais, sociais, culturais e políticos.

Ao mesmo tempo, as lacunas persistem. Nos faltam mais estudos longitudinais, bem como maior diversidade de línguas e contextos investigados. Há também demanda para maior integração com outros campos, como a neurociência. Esses desafios, porém, são oportunidades para expandir o campo, sempre em diálogo com as demandas éticas, políticas e sociais do presente. Concluímos que a década analisada inaugura um novo ciclo de pesquisa que reconhece as emoções como direito epistêmico e formativo, e a pesquisa como prática de transformação. Essa é a base sobre a qual futuros pesquisadores podem continuar a trilhar caminhos na Linguística Aplicada no Brasil e além.

# 4

## CONSOLIDAÇÃO DE RESULTADOS E LACUNAS

## 4.1 CONSOLIDAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTADO DA ARTE 2005–2024

Nas últimas duas décadas, o estudo das emoções no ensino/aprendizagem de línguas no Brasil consolidou-se como um campo fértil de investigação. Para esse estado da arte, foram catalogados 62 trabalhos ao todo entre 2005 e 2024. No quinquênio entre 2005-2009, temos onze trabalhos. Entre 2010 e 2014, foram dezessete trabalhos. De 2015 a 2019, foram treze trabalhos. E, de 2020 a 2024, foram catalogados 21 estudos. Nota-se um crescimento considerável no último quinquênio, com cerca de 61,5% a mais de trabalhos do que no quinquênio anterior. Esses números confirmam o crescimento progressivo do campo e a consolidação de uma agenda de pesquisa que articula teorias, metodologias e demandas sociais, culturais e tecnológicas situadas.

Observa-se um crescimento inicial significativo, seguido por uma queda momentânea. E, como apontado, vemos um salto expressivo entre 2020–2024, talvez relacionado ao impacto da pandemia e à intensificação das discussões sobre emoções e tecnologias digitais; afinal, a pandemia impôs reflexões sobre as dimensões emocionais do viver, aprender e ensinar, especialmente em ambientes digitais. Este aumento pode refletir o início da consolidação da pesquisa sobre a temática no Brasil. Observamos um crescente com pesquisas que começaram a tratar o papel das emoções como dimensões centrais de práticas e identidades docente e discente. Esse aumento acompanhou o reconhecimento global da chamada “virada afetiva” (Pavlenko, 2013) e o fortalecimento das abordagens narrativas e sistêmicas (Aragão, 2022, 2025; Barcelos *et al.*, 2022). No último período da nossa análise, notamos também a emergência de abordagens críticas, que trouxeram novas agendas de pesquisa conectadas às demandas sociais urgentes, como as desigualdades de raça, classe e gênero, além das tecnologias digitais do capitalismo.

O uso de metodologias digitais parece ter igualmente ampliado o escopo dos estudos. Observamos que as metodologias estão cada vez mais conectadas a dimensões críticas, decoloniais e tecnológicas, refletindo um amadurecimento e um diálogo com tendências globais. Desde os estudos

pioneiros de Aragão (2005, 2007), a abordagem sistêmica, fundamentada na Biologia do Conhecer de Maturana (1998), consolidou-se como um referencial na pesquisa. No corpus analisado, essa abordagem foi predominante, orientando pesquisas narrativas, visuais e de cunho etnográfico. Entre 2020 e 2024, a abordagem sistêmica tem ampliado seus diálogos, integrando-se a outros quadros teóricos, sinalizando um amadurecimento epistemológico que reconhece a natureza política das emoções.

A abordagem sociocultural também ocupou lugar relevante ao longo das duas décadas, especialmente em estudos que investigam as emoções em interações mediadas socialmente e com algumas interfaces com estudos críticos (Battistella, 2015; Orlando, 2019; Nóbrega *et al.*, 2022). Essa perspectiva enfatiza que as emoções são construídas nas relações sociais e são mediadas pela linguagem e pela cultura.

A abordagem psicológica apareceu de modo significativo entre 2005 e 2014, enfocando crenças, motivações e autorregulação como fatores que afetam a aprendizagem de línguas. Embora ofereça *insights* importantes sobre as experiências emocionais e a aprendizagem de línguas, essa perspectiva tem sido problematizada por sua tendência a reduzir as emoções a processos psicológicos individuais, desconsiderando aspectos socioculturais e políticos mais amplos (Benesch, 2017; Oliveira, 2021). Nos últimos anos (2020–2024), observamos a emergência de abordagens críticas (Rezende, 2020; Oliveira, 2021), perspectivas estas que situam as emoções no entrecruzamento de desigualdades estruturais, de gênero, de raça e de classe, propondo que as emoções são moldadas por relações de poder e podem se constituir em formas de resistência (Benesch, 2017).

Assim, a partir de 2020, observamos um crescimento das abordagens críticas, refletindo movimentos sociais, debates sobre racismo estrutural e a urgência de repensar epistemologias e práticas de pesquisa. A abordagem psicológica, embora presente, permanece atrelada a metodologias de mensuração de variáveis emocionais e correlações cognitivas na aprendizagem, carecendo de maior diálogo com práticas mais interseccionais, políticas e da complexidade.

A metodologia qualitativa foi predominante ao longo de todo o período, adaptando-se às necessidades de investigação de um fenômeno

multifacetado, contextualizado e relacional. A triangulação de dados, o uso de instrumentos narrativos e de representações visuais foram recorrentes, buscando dar conta da complexidade das experiências emocionais e fomentando maior confiabilidade com múltiplos instrumentos. Estudos de caso e pesquisa narrativa foram métodos centrais, especialmente nos estudos sistêmicos e socioculturais. Entrevistas semiestruturadas e questionários predominaram em estudos de base psicológica alinhados ao foco em crenças e autorregulação.

As narrativas visuais surgiram como inovação metodológica no início do período catalogado e se mantêm, favorecendo a expressão de dimensões emocionais muitas vezes não verbalizáveis (Aragão, 2017, 2025). Autoetnografias emergiram entre 2020 e 2024, alinhando-se às perspectivas críticas e à necessidade de reconhecer o pesquisador como emocionalmente implicado (Silva, 2023; Carneiro; Romero, 2023).

Essa relação entre abordagens teóricas e métodos demonstra que a metodologia se vincula a uma determinada epistemologia, implícita ou explicitamente. O fundamento metodológico reflete visões sobre a natureza das emoções e sobre como podem ser conhecidas. Estudos sistêmicos preferiram métodos narrativos e colaborativos, as pesquisas socioculturais tenderam a usar etnografias e análises discursivas, e os estudos críticos se alinharam às autoetnografias, análise crítica do discurso, estudos de caso e análise de poder nas interações. As análises dos estudos catalogados revelam três grandes temáticas transversais ao longo dos últimos vinte anos. A formação docente e a identidade profissional emergem como tema central, especialmente em pesquisas sistêmicas e narrativas. As emoções são vistas como constitutivas da identidade docente, mobilizando reflexões sobre identidade, vulnerabilidade, paixão e pertencimento.

Abordagem teórica	Metodologias típicas	Ênfase
Sistêmica	Narrativas, estudos de caso, autoetnografia	Reflexividade, escuta e complexidade emocional
Sociocultural	Observação participante, narrativas visuais	Emoções como construções mediadas e interacionais
Psicológica	Questionários, entrevistas estruturadas	Variáveis emocionais individuais e mensuração quantitativa
Crítica e decolonial	Autoetnografias, etnografia crítica	Emoções como resistência e dimensões políticas

A partir de 2015, destaca-se a preocupação com o papel das emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais (por exemplo, Aragão, 2017; Aragão; Ferreira, 2022; Moura; Martins, 2022). O impacto emocional de *feedbacks* e processos avaliativos (Battistella, 2015) e a importância de práticas pedagógicas sensíveis às emoções (Orlando, 2019; Silva *et al.*, 2024) revelam a necessidade de integrar perspectivas emocionais efetivamente aos planejamentos didáticos.

A escassez de métodos mistos ao longo do período sugere a necessidade de combinar análises qualitativas e quantitativas para captar a complexidade das emoções e permitir triangulações mais robustas. A pandemia catalisou o uso de plataformas como WhatsApp, Jamboard e Google Meet como instrumentos de coleta de dados (Von Mühlen; Kluge, 2023). Futuramente, essas ferramentas podem ser integradas de modo ainda mais criativo, capturando emoções em interações mediadas por algoritmos e plataformas híbridas.

Além disso, ferramentas de Inteligência Artificial (IA) podem colaborar na análise de grandes volumes de dados emocionais, por exemplo, a análise de sentimentos em fóruns de WhatsApp ou aulas gravadas, ampliando a triangulação e revelando tendências invisíveis à análise manual. De fato, o campo emergente da IA pode impactar nosso campo de maneiras nunca pensadas. Já argumentamos na introdução como o campo de estudos sobre aquisição de línguas compartilha um histórico epistemológico comum com modelos das ciências cognitivas (Aragão, 2005). Em linhas gerais, as inteligências artificiais generativas, baseadas em grandes modelos probabilísticos de linguagem e algoritmos, aproximam os estudos da linguagem com sistemas computacionais de base conexionista que são inspiradas em como nosso cérebro aprende. Nesse sentido, áreas de estudos como o processamento de linguagem natural (PLN), a linguística de corpus e a linguística computacional têm se estreitado nas últimas décadas (Abuyaman, 2023).

A Linguística Aplicada tem se caracterizado por sua interdisciplinaridade e contínua atualização metodológica em resposta às transformações da sociedade (Alaqlobi *et al.*, 2024; Aragão, 2020, 2023, 2025; Gomes-Junior *et al.*, 2022). Os modelos de inteligência artificial generativa trazem consigo agentes de geração, análise e interpretação de documentos de pesquisa que irão

impactar os modos de produção na área. As diversas ferramentas usadas em campos como processamento de linguagem natural e análise de sentimentos oferecem potencial para lidar com grandes bancos de dados. Isso já vinha sendo feito em estudos de corpora (Berber Sardinha, 2024). Agora, com a vida praticamente digitalizada e datificada, nos vemos com o potencial aumentado para a rápida identificação de padrões em dados de larga escala.

A autoetnografia mostrou-se potente para investigar a dimensão emocional do próprio pesquisador e de participantes (Silva, 2023). Essas metodologias podem ser fortalecidas como prática de pesquisa com potenciais para reflexão identitária. Ferramentas digitais permitem que os resultados das pesquisas sejam divulgados em formatos multimodais através de vídeos, *podcasts* e infográficos, tornando o conhecimento engajador para um público amplo, alinhado ao compromisso social das pesquisas. A divulgação científica pode ser uma tendência nos próximos estudos.

O mapeamento de estado da arte do período 2005–2024 demonstra um campo em expansão e maturação, em que o fenômeno emocional passou a ser reconhecido como força vital na educação linguística. A pluralidade teórica e a diversificação metodológica apontam para um compromisso crescente com práticas pedagógicas cada vez mais reflexivas, ecológicas, diversas e críticas. As lacunas e as limitações identificadas, como a escassez de estudos longitudinais e de línguas além do inglês, não diminuem a relevância do campo, mas indicam caminhos férteis a serem trilhados no futuro. Ao articular abordagens críticas, metodologias visuais e ferramentas digitais emergentes, as futuras pesquisas poderão não apenas compreender, mas também intervir na construção de ecossistemas educacionais cada vez mais justos e inclusivos.

O presente livro dialoga com dois mapeamentos (Barcelos; Aragão, 2018; Barcelos *et al.*, 2022). Esses dois trabalhos constituíram referências para o desenvolvimento do nosso mapeamento metodológico, permitindo não apenas confirmar algumas tendências já identificadas, mas também evidenciar transformações no campo ao longo de quase duas décadas de produção científica brasileira. No que segue, apresentamos uma análise comparativa entre esses mapeamentos, destacando convergências, ampliações e inovações identificadas em nosso corpus de 62 estudos.

Barcelos e Aragão (2018), Barcelos *et al.* (2022) e os resultados do presente livro convergem em aspectos centrais sobre a pesquisa em emoções no contexto brasileiro e internacional. Primeiramente, todos identificam a predominância de emoções negativas nos relatos de professores atuantes e de professores em formação no Brasil. Barcelos e Aragão (2018) documentaram que professores brasileiros de inglês vivenciam emoções como medo, frustração, insegurança, ansiedade, solidão, tristeza e vergonha. Essas emoções, segundo os autores, relacionam-se ao baixo status da profissão docente no Brasil, à desvalorização do ensino de inglês nas escolas públicas, às relações desafiadoras com estudantes, colegas e administração escolar, às condições precárias de trabalho e à percepção de falta de proficiência linguística. Nosso mapeamento não apenas confirma essa predominância de emoções negativas ao longo de vinte anos de pesquisa, mas evidencia que tais emoções persistem mesmo com as inovações metodológicas introduzidas no campo, sugerindo que as raízes estruturais e políticas dessas experiências emocionais permanecem inalteradas.

Em segundo lugar, os três trabalhos identificam as mesmas fontes primárias das experiências emocionais docentes. Barcelos e Aragão (2018) apontaram que as emoções de professores brasileiros emergem das relações interpessoais no ambiente escolar (com estudantes, colegas, gestores), das condições estruturais do ensino público brasileiro (salas superlotadas, carga horária insuficiente para inglês, falta de recursos), do *status* social desvalorizado da profissão e das políticas linguísticas que marginalizam o ensino de línguas. Barcelos *et al.* (2022) reforçaram que essas fontes persistem e atravessam diferentes contextos de ensino no Brasil. Nosso trabalho documenta que essas mesmas fontes continuam sendo centrais nas experiências emocionais relatadas pelos participantes dos estudos brasileiros, evidenciando a persistência de problemas estruturais no ensino de línguas no país.

Em terceiro lugar, há convergência na identificação das principais abordagens teóricas utilizadas para investigar emoções no contexto brasileiro. Barcelos e Aragão (2018) identificaram três abordagens principais: a Biologia do Conhecer (Maturana); a abordagem pós-estruturalista (Zembylas); e a teoria sociocultural (Vygotsky). Barcelos *et al.* (2022) expandiram essa classificação para quatro abordagens: psicológica (incluindo a

biológica e cognitiva de Benesch), sociocultural, crítica (equivalente à pós-estruturalista/discursiva) e sistêmica (equivalente à Biologia do Conhecer). Nosso livro confirma essas categorias e documenta sua evolução temporal. A abordagem sistêmica permanece predominante, especialmente de 2005 a 2019, enquanto a abordagem crítica, que Barcelos e Aragão (2018) identificaram como emergente, se consolida no período 2020–2024, com o surgimento de pesquisas narrativas críticas, autoetnografias críticas e abordagens político-culturais das emoções.

Finalmente, os três mapeamentos convergem na identificação de lacunas metodológicas persistentes no campo. Barcelos e Aragão (2018) apontaram a escassez de estudos longitudinais, a ausência de dados etnográficos de sala de aula, especialmente com professores em serviço, e a concentração de estudos em professores, com poucas pesquisas sobre estudantes. Barcelos *et al.* (2022) reforçaram essas lacunas e questionaram sobre outros métodos que poderiam capturar a natureza dinâmica das emoções. Nosso estudo confirma que, mesmo com inovações metodológicas identificadas ao longo de vinte anos, essas lacunas persistem. Continuam raros os estudos longitudinais, com o predomínio de contextos universitários e foco quase exclusivo na língua inglesa. Essa persistência das mesmas lacunas ao longo de duas décadas sugere não apenas desafios metodológicos, mas também constrangimentos institucionais, de financiamento e de formação de pesquisadores que limitam a diversificação metodológica no campo.

Embora confirmemos algumas tendências identificadas por Barcelos e Aragão (2018) e Barcelos *et al.* (2022), nosso trabalho procura oferecer ampliações que avançam nossa compreensão sobre a pesquisa em emoções no Brasil. A primeira e mais evidente ampliação refere-se ao escopo do corpus analisado. Enquanto Barcelos e Aragão (2018) mapearam doze estudos realizados entre 2007 e 2017, nosso trabalho analisa 62 estudos conduzidos entre 2005 e 2024, representando um corpus cinco vezes maior e cobrindo quase duas décadas de produção científica. Essa ampliação quantitativa permite identificar padrões, tendências e transformações que seriam invisíveis em corpora menores. Esse corpus possibilita confirmar com maior robustez as tendências identificadas pelos mapeamentos anteriores e revelar nuances que apenas emergem quando se analisa a produção científica de maneira mais abrangente e longitudinal.

A segunda ampliação diz respeito ao foco central da nossa pesquisa, que são as inovações metodológicas. Enquanto Barcelos e Aragão (2018) se concentraram em mapear emoções, suas fontes e sua relação com crenças, e no tempo que Barcelos *et al.* (2022) levantaram questões sobre que outros métodos poderiam ser utilizados para capturar a natureza dinâmica das emoções, nosso trabalho procura responder diretamente a essas questões ao catalogar inovações metodológicas e suas origens na história de desenvolvimento do campo ao longo dos últimos vinte anos. A periodização em quatro quinquênios permite visualizar como o campo inovou ao longo do tempo, quais métodos emergiram em resposta a que demandas sociais e contextuais, e como certas tendências se consolidaram enquanto outras permaneceram experimentações isoladas.

A terceira ampliação refere-se ao detalhamento das tecnologias digitais como objeto e instrumento de pesquisa sobre emoções. Barcelos e Aragão (2018) identificaram apenas dois estudos envolvendo tecnologias digitais (Aragão, em 2017, sobre WhatsApp; e Aragão, Paiva e Gomes, também em 2017, sobre tecnologias digitais para desenvolvimento de habilidades orais). Nosso livro documenta uma categoria de “inovações digitais e tecnológicas” com inovações específicas: Teletandem como contexto de pesquisa (Mendes, 2009), uso de ambientes virtuais como Moodle (Barbosa, 2014), coleta de dados via WhatsApp (Aragão, 2017), entrevistas remotas via Google Meet (Coelho, 2022; Souza *et al.*, 2024), análise de interações em redes sociais/Instagram (Moura; Martins, 2022), WhatsApp em pesquisas narrativas críticas (Guedes *et al.*, 2023; Albuquerque; Santos, 2022) e ferramentas digitais multimodais como Jamboard e indicadores de humor via emoticons (Von Mühlen; Kluge, 2023; Silva *et al.*, 2024). Essa ampliação revela como pesquisadores brasileiros responderam às transformações tecnológicas da sociedade e, especialmente, às urgências impostas pela pandemia de covid-19, que acelerou a integração de tecnologias digitais na pesquisa educacional.

A quarta ampliação diz respeito à consolidação da abordagem crítica no campo brasileiro. Barcelos e Aragão (2018) identificaram a abordagem pós-estruturalista como emergente, representada por apenas três estudos em seu corpus (Andrade, 2016; Padula, 2016; Rodrigues, 2015). Nosso livro documenta que essa abordagem, que preferimos denominar

“crítica” por englobar não apenas perspectivas pós-estruturalistas, mas também decoloniais e político-culturais, se consolida no período 2020–2024. Nesse quinquênio mais recente, observamos a emergência de pesquisas narrativas críticas (Guedes; Aragão; Ribeiro, 2023; Aragão; Guanaes, 2024), autoetnografias críticas (Silva, 2023; Carneiro; Romero, 2023), abordagens socioconstrucionistas de narrativas (Nóbrega; Griffo; Alves, 2022) e abordagens político-culturais das emoções (Oliveira, 2021). Essas inovações metodológicas representam reposicionamentos epistemológicos que situam as emoções em tramas de poder, raça, gênero, classe e colonialidade, respondendo às urgências de justiça social que atravessam o contexto educacional brasileiro.

A quinta ampliação refere-se à inclusão e análise detalhada do período pandêmico (2020–2024). Barcelos e Aragão (2018) analisaram a produção pré-pandemia (2007–2017), enquanto Barcelos *et al.* (2022), embora publicados já durante a pandemia, não focalizaram especificamente esse contexto. Nosso trabalho inclui 21 estudos realizados entre 2020 e 2024, capturando as adaptações metodológicas que pesquisadores desenvolveram para continuar investigando emoções em contextos de isolamento social, ensino remoto emergencial e precarização intensificada do trabalho docente. Essas adaptações incluem o uso massivo de entrevistas remotas via Google Meet e a análise de registros de WhatsApp, capturando emoções de maneira dinâmica em tempo real. Além disso, observamos a consolidação de métodos como a autoetnografia crítica, que permitiram aos pesquisadores-professores investigarem suas próprias experiências emocionais.

A sexta ampliação diz respeito à identificação de características transversais das inovações metodológicas. Nosso estudo sintetiza seis características que atravessam múltiplas tendências ao longo de vinte anos: (1) multimodalidade; (2) digitalização; (3) reflexividade; (4) criticidade; (5) horizontalidade; e (6) contextualidade. Essas características evidenciam princípios epistemológicos compartilhados que orientam as inovações metodológicas no campo brasileiro.

Por fim, a sétima ampliação refere-se à articulação explícita entre as inovações metodológicas identificadas e o debate mais amplo sobre inovação científica em Linguística. Nossa pesquisa, ao dialogar com Moés

e Pereira (2025), situa inovações metodológicas identificadas no contexto das discussões contemporâneas sobre o que significa inovar em Linguística no Brasil, demonstrando que as pesquisas sobre emoções no ensino de línguas não apenas estudam seu objeto, mas contribuem para responder à pergunta mais ampla que a área enfrenta: como produzir inovação científica que seja, simultaneamente, rigorosa, socialmente responsável e politicamente transformadora? Essa articulação posiciona a pesquisa sobre emoções não como um subcampo isolado, mas como um *locus* de inovação metodológica na Linguística Aplicada brasileira.

Desde o início do nosso trabalho, Barcelos *et al.* (2022) foram usados como referência para nossas análises. Afinal, os autores nos oferecem um panorama contemporâneo crítico sobre a pesquisa de emoções no ensino/aprendizagem de línguas no Brasil, dialogando com o mapeamento que fizemos de 2005 a 2024. Essa comparação nos permitiu identificar pontos de convergência, avanços metodológicos e lacunas que persistem, além de abrir caminhos para novas combinações metodológicas. Ambos os conjuntos de dados destacam a centralidade do emocionar na prática pedagógica e na formação docente. Assim como nosso estado da arte 2005–2024, o artigo de Barcelos *et al.* (2022) enfatiza que as emoções são constitutivas das identidades docentes, mediando relações com estudantes, colegas e contextos educacionais. Essa concepção conversa com as abordagens sistêmicas, socioculturais e críticas que já vinham sendo mapeadas (Aragão, 2005; Souza; Aragão, 2017; Aragão; Guanaes, 2024).

Outro ponto de convergência diz respeito à diversificação das abordagens teóricas. Essa pluralidade amplia o entendimento de que as emoções podem ser compreendidas como fenômenos historicamente situados, baseados nas corporeidades e em bases políticas e culturais. Barcelos *et al.* (2022) destacam que, apesar de avanços, a maioria das pesquisas analisadas, para a edição especial do periódico, continua utilizando métodos qualitativos, como entrevistas, narrativas e análises discursivas. Essa constatação ecoa o mapeamento de 2005–2024, que também identificou uma predominância dessas metodologias. Por outro lado, Barcelos *et al.* (2022) apontam inovações que vêm sendo incorporadas ao campo, como a integração de abordagens críticas, que situam as emoções no entrelaçamento com questões de raça, gênero e colonialidade (Oliveira, 2021; Carneiro;

Lima, 2022; Carneiro, 2022; Dantas, 2023; Martins, 2024), como o crescente uso de tecnologias digitais para viabilizar a pesquisa em ambientes híbridos (Von Mühlen; Kluge, 2023). Notamos também a relevância das práticas de "emotional scaffolding" (apoio emocional), especialmente em contextos pandêmicos e pós-pandêmicos, como forma de cuidado e formação docente.

A comparação evidencia que, apesar dos avanços metodológicos e teóricos, algumas lacunas ainda desafiam nossa temática de pesquisa. Há pouca diversidade de línguas e contextos. Assim como nosso mapeamento das últimas duas décadas de pesquisa, o artigo de Barcelos *et al.* (2022) destaca que a maior parte dos estudos ainda se concentra no ensino do inglês em universidades. Ademais, continuamos a observar a escassez de estudos longitudinais, outra lacuna já identificada por Barcelos *et al.* (2022). A dinâmica de inter-relações entre linguagem e emoções ao longo de trajetórias formativas de maior tempo continua sendo pouco explorada. O diálogo entre abordagens qualitativas e quantitativas permanece restrito e a geração de estudos mais robustos com essa perspectiva. Apesar do reconhecimento das emoções como fenômenos corporais, nenhum estudo articula dados corporais, dados de corpora e neurociências.

A partir dessa comparação, surgem horizontes que podem abrir novas portas para inovação metodológica: a) fortalecer metodologias mistas e multimodais que integrem dados digitais e análises de grandes bases de dados com uso de metodologias computacionais; b) expandir as investigações para outras línguas adicionais, comunidades multilíngues e contextos não hegemônicos (português como língua de acolhimento, libras, línguas indígenas); c) incorporar dados biométricos (frequência cardíaca, expressões faciais) para entender emoções em ambientes de ensino híbrido; d) utilizar tecnologias digitais não apenas para coleta de dados, mas também para democratizar a disseminação dos resultados; e) potencializar as abordagens críticas para compreendermos emoções como resistência e potência de transformação social.

Assim, a leitura conjunta do artigo de Barcelos *et al.* (2022) e do nosso estado da arte (2005–2024) revela um campo em ebulição. Ao mesmo tempo em que consolida fundamentos teóricos e metodológicos, abre-se para possibilidades de inovações e maiores diálogos interdisciplinares.

As emoções, cada vez mais reconhecidas como dimensões culturais, éticas e políticas, não são apenas objeto de estudo, mas tornam-se alicerces para práticas pedagógicas mais ecológicas, plurais e críticas.

As abordagens metodológicas não são estanques. O mapeamento mais recente nos indica que há uma tendência de hibridização metodológica, por exemplo, triangulando entrevistas narrativas com dados de IA ou redes sociais. Essa integração é essencial para captar a complexidade emocional em ambientes híbridos. Metodologias narrativas e etnografias não são apenas técnicas, mas uma declaração de que as emoções não embasam somente o corpo, mas são vividas em relações de cultura, política e poder. Por outro lado, métodos quantitativos podem gerar dados globais, mas devem dialogar com as especificidades dos contextos.

A escolha de abordagem teórica não define só o que investigar, mas o como e o “para quê”. Metodologias podem ser coerentes com a política da abordagem. Ou seja, um estudo crítico requer métodos que também empoderem vozes. O futuro do campo parece nos indicar frentes que podem passar por pesquisas transversais, longitudinais e interseccionais, em um crescente que continue a combinar o micro e o macro das relações. Há espaço aqui para continuidade na articulação com abordagens ecológicas para compreensão das inter-relações dos sistemas (VanLier, 2004; Douglas Fir Group, 2016; Nazari *et al.*, 2024). No que segue, destacamos as principais lacunas e objetos de pesquisa que precisam de maior investigação.

## 4.2 RESUMO DAS LACUNAS IDENTIFICADAS (2005–2024)

### AUSÊNCIA DE ESTUDOS LONGITUDINAIS E DE ETNOGRAFIAS

A maioria dos estudos do nosso estado da arte foca em recortes temporais curtos (p. ex.: disciplinas de um semestre). Poucas investigações acompanham como emoções evoluem ao longo de trajetórias docentes ou de processos de educação linguística que sejam mais prolongados. Por

exemplo, não encontramos, em nosso mapeamento, estudos longitudinais acompanhando licenciandos em Letras durante toda a formação inicial e inserção no magistério, analisando como emoções moldam as identidades docentes ao longo de um tempo estendido.

Essa persistência sugere que a dificuldade pode residir em limitações estruturais, como prazos exíguos de mestrado (24 meses) e doutorado (48 meses) que se tornam incompatíveis com pesquisas longitudinais de 2–5 anos. Questões de financiamento insuficiente que não cobre custos de pesquisas de longa duração (deslocamentos repetidos, múltiplas coletas de dados, transcrições extensas). Pressões que exigem publicações mais aceleradas e que criam situações problemáticas para quem desenvolve estudos de maturação mais longa. Além disso, temos a dificuldade de manter participantes ao longo de períodos extensos em conjunto com o cenário de precarização dos sistemas educacionais.

Grande parte dos 62 estudos baseia-se em entrevistas, narrativas escritas e visuais, questionários e, mais recentemente, registros com mediação de tecnologias digitais, mas poucos incluem observação etnográfica sistemática de salas de aula com professores em exercício e estudantes. Investigar emoções apenas por meio de relatos retrospectivos, sem observar como elas emergem, se movimentam e influenciam ações em tempo real no ambiente situado, oferece uma compreensão parcial do fenômeno.

A persistência dessa lacuna pode sugerir barreiras estruturais como dificuldade de acesso a escolas públicas, resistência compreensível de professores a serem observados em contextos de trabalho já precarizados, questões éticas complexas envolvendo filmagem de salas de aula com estudantes que demandam múltiplos Termos de Consentimento e Assentimento, limitações de tempo e recursos para pesquisas etnográficas extensivas já que etnografia densa requer presença prolongada no campo, incompatível com prazos estreitos de mestrado/doutorado, e ausência de formação sistemática em métodos etnográficos nos cursos de Letras.

Gostaríamos de sugerir algumas perguntas que podem informar pesquisas futuras. Como se transformam as emoções de professores e estudantes ao longo de percursos formativos de longa duração? Como as emoções de professores e alunos evoluem ao longo de suas trajetórias formativas

(longitudinais)? Que padrões emocionais se (re)constroem em processos de ensino/aprendizagem ao longo de anos ou ciclos educativos? Como emoções moldam identidades docentes e de aprendizes em diferentes fases?

## **CONCENTRAÇÃO EM CONTEXTOS UNIVERSITÁRIOS**

Há grande foco em cursos de Letras e formação docente universitária, com pouca atenção à educação básica, cursos livres, contextos multilíngues ou línguas minoritárias (exceto estudos pontuais como Kaneoya, de 2015, em português como L2). Sobre isso, sugerimos algumas questões. Como as emoções são vividas e narradas em contextos educacionais não universitários? Quais são as especificidades emocionais que definem determinados padrões na educação básica, cursos livres ou ensino de línguas em comunidades multilíngues? Como emoções mediadas por desigualdades sociais (classe, raça, gênero) impactam o engajamento em contextos menos privilegiados?

## **PREDOMÍNIO DA LÍNGUA INGLESA**

A maior parte dos estudos analisa o ensino/aprendizagem de inglês, refletindo sua hegemonia. Poucos investigam emoções no ensino de outras línguas (português para estrangeiros, espanhol, línguas indígenas e minoritárias). Como as emoções se manifestam no ensino/aprendizagem de línguas minoritárias ou decoloniais? Como aprender/ensinar línguas indígenas ou línguas de acolhimento (português como segunda língua) envolve emoções específicas (medo, pertencimento, orgulho)? Como práticas pedagógicas decoloniais podem criar ambientes emocionalmente mais justos?

## **POUCA ARTICULAÇÃO ENTRE ABORDAGENS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS**

Apesar de haver forte predomínio qualitativo, são raros os estudos de métodos mistos (ex.: Santos e Barcelos, 2018) que combinem análises estatísticas e narrativas para revelar padrões emocionais. Que potenciais

têm metodologias mistas (qualiquantitativas) para aprofundar o conhecimento sobre emoções? Como a triangulação entre narrativas, estatísticas de desempenho, dados biométricos ou de IA pode oferecer um panorama mais rico e confiável?

## EXPLORAÇÃO TÍMIDA ENTRE EMOÇÕES, TECNOLOGIAS DIGITAIS E IA

Estudos recentes destacam ambientes digitais como *locus* emocional (Aragão; Ferreira, 2022; Moura; Martins, 2022; Von Mühlen; Kluge, 2023; Guedes; Aragão; Ribeiro, 2024), mas ainda faltam investigações que integrem dados de plataformas digitais e multimodais (ex.: algoritmos de IA, redes sociais, gamificação). Até 2024, não identificamos estudos que usem IA como ferramenta de análise emocional (ex.: análise de sentimentos em redes digitais, algoritmos de reconhecimento de emoções em videoaulas). Essa ausência contrasta com o crescimento global de aplicações de IA em educação e pesquisa linguística, representando uma lacuna em aberto. Integrar IA em nossos estudos poderia potencializar análises de grandes corpora emocionais e criar pontes com outras áreas científicas (neurociências, ciência de dados, *big data*).

Como as emoções são moldadas pelas tecnologias digitais e pelas ecologias digitais (redes sociais, algoritmos, IA)? Quais são as dimensões emocionais emergentes em ambientes digitais híbridos? Como algoritmos de recomendação e inteligência artificial impactam sentimentos de pertencimento, exclusão ou engajamento no ensino de línguas?

## FALTA DE EXPLICITUDE METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA

Muitos trabalhos que analisamos neste estudo não explicitam suas concepções epistemológicas. Isso limita diálogos críticos e interdisciplinares e fragiliza as bases conceituais das escolhas metodológicas. Observamos que os estudos podem ter maior saliência na discussão de suas próprias epistemologias. Quais epistemologias explícitas fundamentam as pesquisas sobre emoções em línguas? Como tornar visíveis as premissas epistemológicas para fortalecer o rigor teórico e promover debates críticos e interdisciplinares?

## PERSPECTIVA NEUROBIOLÓGICA DAS EMOÇÕES AINDA AUSENTE

Embora desde o início dos estudos no campo, as emoções sejam reconhecidas como fenômenos corporificados (Aragão, 2005; Maturana, 1998), poucos estudos dialogam com neurociências ou teorias sobre corpo e emoção. Como a dimensão neurobiológica se articula às dimensões discursivas e sociais das emoções no ensino de línguas? Que *insights* as neurociências oferecem para repensar o papel da emoção no aprender línguas? Como integrar corpo e discurso na análise das práticas emocionais?

## AUSÊNCIA DE ANÁLISE E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E CURRÍCULO

Apesar da centralidade dos materiais didáticos como instrumentos pedagógicos que moldam práticas, identidades e emoções, não encontramos estudos que abordem criticamente a produção e a análise de materiais didáticos sob a perspectiva emocional. Essa lacuna impede que compreendamos como livros, vídeos e recursos digitais articulam discursos emocionais e identitários que podem reforçar desigualdades ou fomentar agenciamento crítico de práticas pedagógicas. Ao não investigar essa dimensão, a pesquisa permanece limitada a práticas docentes e contextos de sala de aula, sem considerar a materialidade textual que sustenta essas práticas.

## CARÊNCIA DE ABORDAGENS ECOLÓGICAS EXPLÍCITAS

Embora a abordagem sistêmica e sociocultural reconheça a interdependência entre agentes humanos e seus ambientes, não encontramos investigações que se autoidentifiquem como “abordagem ecológica”, no sentido de uma ecologia afetivo-ambiental. Essa perspectiva poderia integrar debates sobre sustentabilidade, vulnerabilidade e cuidado emocional em ambientes de ensino, dialogando com perspectivas decoloniais e de justiça ambiental.

## INOVAÇÃO E IMPACTOS SOCIAIS DAS PESQUISAS

Vozes marginalizadas (indígenas, comunidades periféricas) ganham espaço com métodos críticos e multimodais. O mapeamento dos estudos também revelou padrões de baixa recorrência que, embora ainda minoritários, carregam um alto potencial inovador. Conforme argumenta Justesen (2004, p. 23), a inovação não reside apenas em descobertas inéditas, mas em novas combinações de conhecimentos já existentes – um princípio que se manifesta de forma contundente nas “rotas alternativas” detectadas entre 2020 e 2024. Entre os 21 estudos catalogados nesse quinquênio, identificamos um conjunto de pesquisas que se distanciam dos paradigmas hegemônicos (como os estudos puramente psicológicos ou narrativos) e propõem abordagens que: a) integram múltiplas camadas de análise; b) dialogam com a crítica interseccional (raça, classe, periferia); e c) usam metodologias autorreflexivas ou híbridas (autoetnografia crítica, narrativas visuais, dados digitais). Ao romper com modelos canônicos, esses estudos reconfiguram o campo a partir de saberes situados, encarnados e politizados.

# 5

**TENDÊNCIAS,  
LIMITAÇÕES  
E FUTUROS  
DA PESQUISA**

## 5.1 TENDÊNCIAS E INOVAÇÕES

As inovações metodológicas identificadas nas pesquisas brasileiras sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas (2005–2024) dialogam com questões mais amplas sobre o que significa inovar em Linguística. Em nosso projeto de pesquisa, nos baseamos em Justensen (2004). Já Moés e Pereira (2025), ao analisarem concepções de coordenadores de pós-graduação em Estudos Linguísticos no Brasil sobre inovação na área, evidenciam que a inovação permanece como território pouco mapeado e mal compreendido, associado exclusivamente a desenvolvimentos tecnológicos ou aplicações industriais. Essa constatação é reveladora; afinal, segundo os autores, em 2013, a própria Revista da Anpoll teve dificuldades em receber submissões suficientes para compor um dossiê sobre inovação em Linguística (Rodrigues, 2013). Nota-se que, em um campo que ainda se interroga sobre seus caminhos para inovar, torna-se saliente o mapeamento de tendências a práticas metodológicas inovadoras, pois elas materializam exatamente o que Moés e Pereira (2025) apontam. Segundo os autores, a inovação se configura como uma ruptura com práticas convencionais mediante “novos conhecimentos ou novas combinações de conhecimentos já existentes” que respondem a demandas sociais concretas. Como apontamos na discussão inicial do nosso trabalho, essa maneira de pensar a inovação se articula a Justesen (2004), que baseou nosso projeto.

As inovações identificadas diferem das práticas metodológicas convencionais, como uso quase exclusivo de entrevistas e questionários (Han; Jin; Hin, 2023), ao respondermos a uma questão já colocada para o campo: como pesquisar a dinamicidade e a natureza transformativa das emoções ao longo do tempo e de sua relação com as ações (Barcelos *et al.*, 2022)?

Já no primeiro quinquênio do estado da arte, Aragão (2005, 2007, 2008b) introduz o uso pioneiro de colagens e representações visuais, permitindo que participantes das pesquisas possam significar suas experiências emocionais para além do discurso verbal. Esta reconfiguração epistemológica reconhece que a reflexão sobre o papel das emoções em experiências de ensino e de aprendizagem excede a linguagem verbal e exige outros modos de expressão (Aragão, 2025a). Mendes (2009) incorpora essa

abordagem, consolidando um caminho metodológico que se desdobraria em colagens imagéticas descritivas (Aragão; Dias, 2018) e narrativas visuais (Silva; Barcelos, 2021; Silva, 2018; Aragão, 2025), evidenciando a potência duradoura desta inovação.

Fundamentado em Miccoli (1997), Aragão (2005, 2007) introduz para a pesquisa sobre emoções as sessões de visionamento reflexivo, nas quais participantes assistem gravações de suas próprias aulas e produzem narrativas sobre suas emoções. Este método procura fomentar um duplo movimento reflexivo que seria retomado por Battistella (2015), demonstrando sua eficácia formativa ao longo de uma década. Rezende (2014) aprofunda essa linha ao criar diários de emoções combinados com memorandos de amiga crítica, estabelecendo também um duplo movimento reflexivo entre registro pessoal e *feedback* externo qualificado.

A dimensão tecnológica das inovações se anuncia com Mendes (2009), que introduz o Teletandem como contexto de pesquisa, antecipando a futura integração entre tecnologias digitais e investigação sobre emoções. Barbosa (2014) consolida essa linha ao utilizar o Moodle não apenas como ferramenta, mas como contexto e instrumento simultâneos de investigação. A partir de 2017, observa-se uma aceleração dessas práticas de pesquisas digitais. Aragão (2017) adapta métodos tradicionais ao realizar coleta de dados via WhatsApp, criando coerência entre objeto de estudo e procedimento metodológico. Na década seguinte, essa linha se expande com entrevistas remotas via Google Meet (Coelho, 2022; Souza *et al.*, 2024), análise de interações em redes sociais/Instagram (Moura; Martins, 2022), uso de WhatsApp em pesquisas narrativas críticas (Guedes *et al.*, 2023; Albuquerque; Santos, 2022), ferramentas digitais multimodais como Jamboard (Von Mühlen; Kluge, 2023) e indicadores de humor via *emoticons* (Silva *et al.*, 2024).

Moés e Pereira (2025) destacam a interdisciplinaridade como caminho privilegiado para a inovação nos estudos linguísticos, argumento presente nas falas dos coordenadores entrevistados. As inovações metodológicas mapeadas aqui exemplificam essa interdisciplinaridade como prática concreta que “fura a bolha” (Paula, coordenadora citada pelos autores) das áreas isoladas. Oliveira (2008) introduz a pesquisa colaborativo-crítica, que não apenas compreende experiências emocionais, mas busca transformar

práticas educacionais no sentido de maior inclusão e equidade, rompendo com modelos extrativistas. Esta abordagem seria aprofundada por Medrado e Silva (2012) em contextos de inclusão de estudantes com deficiência visual, por Nunes (2012) através de conversas exploratórias que superam a rigidez de entrevistas convencionais, e evoluiria para a pesquisa narrativa crítica de Guedes, Aragão e Ribeiro (2023) e Aragão e Guanaes (2024), que articula análise narrativa tradicional com perspectivas críticas e políticas atentas a relações de poder e desigualdades estruturais.

A autoetnografia crítica (Silva, 2023; Carneiro; Romero, 2023) e a abordagem socioconstrucionista de narrativas (Nóbrega *et al.*, 2022) representam interfaces com estudos críticos do discurso e teorias pós-estruturalistas. A articulação de estudo de caso com *Grounded Theory* (Oliveira, 2021) exemplifica o diálogo com tradições metodológicas da sociologia qualitativa. A inovação de Padula (2016), ao integrar *coaching* instrucional e pesquisa, demonstra interfaces entre campos da psicologia e da formação profissional.

Moés e Pereira (2025) evidenciam que a inovação científica socialmente responsável deve emergir das necessidades da sociedade, não apenas de agendas internas à academia ou pressões da indústria. As metodologias identificadas em nosso estudo materializam esse conceito ao responderem a urgências sociais específicas. As conversas exploratórias de Nunes (2012), realizadas em contextos informais como cantinas, respondem à necessidade de superar hierarquias e assimetrias de poder que permeiam entrevistas convencionais, favorecendo engajamento ético e não extrativista. A pesquisa colaborativo-crítica aplicada por Medrado e Silva (2012) ao contexto de inclusão de estudantes com deficiência visual responde à demanda por metodologias que não apenas estudem, mas transformem condições de exclusão. A pesquisa narrativa crítica de Guedes, Aragão e Ribeiro (2023) e Aragão e Guanaes (2024), ao investigar emoções docentes durante a pandemia utilizando registros de WhatsApp, responde à urgência de capturar experiências emocionais em contextos de precarização e crise sanitária em tempo real, sem aguardar o distanciamento temporal que metodologias convencionais exigiriam.

A autoetnografia crítica de Silva (2023) e Carneiro e Romero (2023) responde à necessidade de reconhecer o pesquisador como pessoa

emocionalmente implicada, rompendo com ideais positivistas de neutralidade que silenciaram dimensões emocionais da produção de conhecimento (Aragão, 2023, 2025b). As ferramentas digitais multimodais (Moura; Martins, 2022; Von Mühlen; Kluge, 2023; Silva *et al.*, 2024) respondem à transformação contemporânea dos modos de comunicação e expressão emocional, cada vez mais mediados por plataformas digitais, emojis e outras linguagens.

Moés e Pereira (2025) identificam, a partir das falas dos coordenadores, alguns caminhos que limitam a inovação, como priorizar quantidade sobre qualidade; repetir acriticamente o que já foi feito; produzir trabalhos que são 80% revisão teórica e apenas 20% contribuições originais. Em contraste, apontam que a escrita comprometida com evidências, a originalidade de propostas e a interdisciplinaridade efetiva constituem caminhos virtuosos para estudos inovadores. As metodologias identificadas alinham-se a esses caminhos. As colagens visuais geram evidências empíricas sobre dimensões emocionais inacessíveis por outros meios. As sessões de visionamento tendem a ser dispositivos que produzem novos dados reflexivos impossíveis de antecipar. A pesquisa narrativa crítica nos indica uma reconfiguração epistemológica que situa emoções em tramas de poder, raça, gênero e classe.

A abordagem socioconstrucionista de narrativas de Nóbrega *et al.* (2022) reconhece que emoções são discursivamente construídas e negociadas nas interações sociais. O estudo de caso articulado com *Grounded Theory* de Oliveira (2021) nos sugere uma construção indutiva rigorosa por meio de codificação aberta, axial e seletiva que permite a emergência de categorias das próprias experiências emocionais investigadas, e não de quadros teóricos apriorísticos.

Moés e Pereira (2025) citam Baronas e Conti (2018), que criticam o que denominam de discurso moral em torno da obrigatoriedade de inovar, argumentando que esse discurso pode pressionar pesquisadores a produzirem falsas inovações para atender a expectativas neoliberais. Essa crítica deve manter-nos vigilantes. As inovações metodológicas identificadas aqui parecem não ter surgido de pressões externas por inovação métrica, mas de necessidades epistêmicas, contextuais e políticas concretas. Aragão (2007, 2008b), por exemplo, introduziu colagens visuais porque metodologias verbais, como entrevistas, diários escritos e questionários, não capturavam

dimensões corporificadas e metafóricas das emoções em formação inicial de professores. Oliveira (2008) parece ter proposto uma pesquisa colaborativo-crítica, pois abordagens extrativistas reproduziam as mesmas relações de poder que pretendia investigar. Guedes, Aragão e Ribeiro (2023), por sua vez, utilizaram o WhatsApp porque o contexto pandêmico inviabilizou procedimentos presenciais e porque as emoções docentes em precarização se expressavam cotidianamente nessas plataformas digitais.

A inovação, portanto, não deve ser fetichizada como valor em si, mas reconhecida como consequência de compromissos contextuais e políticos com a transformação das condições de pesquisa e da vida social. Moés e Pereira (2025) propõem que a inovação só se completa quando as descobertas são disponibilizadas à sociedade e quando há retorno social à ciência, representando um fluxo recursivo entre ciência e sociedade. As inovações metodológicas identificadas já operam essa recursividade de modo incorporado; basta observar como as pesquisas revisadas aqui articulam sociedade e pesquisa.

A pesquisa colaborativo-crítica (Oliveira, 2008; Medrado; Silva, 2012), por exemplo, ao constituir espaços de construção conjunta de conhecimento, já opera como divulgação/popularização incorporada. Participantes se tornam conhecedores dos processos de pesquisa, coautores das descobertas. As conversas exploratórias de Nunes (2012), ao acontecerem em cantinas e outros espaços não formais, já democratizam o acesso à pesquisa ao não exigir que participantes se desloquem a espaços institucionais intimidadores.

Para citarmos alguns casos, as colagens visuais, narrativas e ferramentas digitais multimodais utilizam linguagens corriqueiras a públicos diversos, fazendo uma versão do que registramos em textos acadêmicos. A autoetnografia crítica (Silva, 2023; Carneiro; Romero, 2023), ao tornar o pesquisador protagonista da narrativa, humaniza a ciência e pode torná-la mais identificável para leitores não acadêmicos. A análise de interações em redes sociais (Moura; Martins, 2022) investiga emoções onde pessoas comuns as expressam cotidianamente, não em questionários artificiais.

Esta é a recursividade que Moés e Pereira (2025) defendem. Inovação que já é, em si mesma, divulgação, e uma divulgação que, ao dialogar com

a sociedade, retroalimenta a produção de inovação mais responsiva a demandas sociais. Moés e Pereira (2025) destacam que a valorização da pós-graduação e o diálogo interdisciplinar são condições estruturais para a inovação. As inovações exigem tempo para experimentar novas formas de se fazer pesquisa, como criar colagens, filmar e transcrever ao realizar múltiplas sessões de visionamento e construir relações de confiança em conversas exploratórias. Elas também demandam disponibilidade para experimentar a fim de testar ferramentas digitais e coragem para assumir riscos. Elaboramos uma discussão sobre essa questão da experimentação em Aragão (2025a/b). Além disso, nota-se a demanda por apoio institucional e orientação para validar escolhas não convencionais.

Se encontramos uma pós-graduação precarizada, seja por bolsas insuficientes, ausência de direitos trabalhistas, estudantes que precisam conciliar pesquisa e trabalho remunerado, com prazos apertados que inviabilizam experimentação, com pressões produtivistas, como esperar que pesquisadores inovem? Com base na discussão de Moés e Pereira (2025) e Aragão (2025b), inovações tendem a ser fruto de condições materiais e institucionais que as viabilizam em conjunto com orientadores que apoiam empreitadas de pesquisa com riscos metodológicos, programas de pós-graduação que valorizaram experimentação, agências de fomento que financiam pesquisas de longa duração, grupos de pesquisa que oferecem espaços coletivos de discussão metodológica.

Moés e Pereira (2025) argumentam que a inovação nos Estudos Linguísticos deve levar a ciência para além da bolha institucional, ampliando horizontes de atuação. As pesquisas sobre emoções no ensino de línguas têm, historicamente, focado em contextos educacionais. As inovações metodológicas identificadas têm potencial de aplicação mais ampliado. Colagens visuais podem ser utilizadas em trabalhos sobre saúde mental, documentação de memórias em comunidades tradicionais e processos de militância. Sessões de visionamento são capazes de orientar formação profissional em áreas diversas. Conversas exploratórias conseguem guiar pesquisas comunitárias, diagnósticos participativos e avaliações de políticas públicas. Pesquisa colaborativo-crítica pode estruturar projetos de extensão universitária e pesquisas em movimentos sociais.

A autoetnografia crítica pode ser adotada em campos como antropologia, sociologia, enfermagem e psicologia comunitária. Ferramentas digitais multimodais podem ser incorporadas em pesquisas sobre juventudes, culturas digitais e transformações no mundo do trabalho. Análise de interações em redes sociais pode subsidiar estudos em comunicação, marketing social, análise de políticas públicas e monitoramento de desinformação. A inovação metodológica que começa na pesquisa sobre emoções no ensino de línguas pode, portanto, transbordar para múltiplos campos, ampliando o impacto social da Linguística. As inovações identificadas são contribuições metodológicas que a área oferece para as ciências humanas e sociais brasileiras. Essa é uma discussão que podemos e devemos retomar em estudos futuros.

Inovações metodológicas demandam interdisciplinaridade efetiva e aprofundada, compromisso com demandas sociais, ruptura com práticas convencionais combinada com originalidade epistemológica. Essas metodologias não são apenas formas diferentes de fazer o mesmo, mas modos outros de existir em pesquisa, que transformam não apenas o que conhecemos sobre emoções, mas como conhecemos e a serviço de quem colocamos o conhecimento produzido. Notem que, quando Aragão (2007) convida professores em formação a produzirem colagens visuais sobre suas emoções, quando Oliveira (2008) constrói conhecimento colaborativamente com participantes, quando Guedes *et al.* (2023) analisam mensagens de WhatsApp para compreender emoções docentes em tempo real durante a pandemia, quando Silva (2023) se coloca como personagem autoetnográfico de sua própria pesquisa, quando Von Mühlen e Kluge (2023) utilizam Jamboard para coconstruir narrativas visuais em aulas online, em todos esses momentos, a pesquisa sobre emoções no ensino de línguas não apenas estuda seu objeto, mas transforma as condições em que esse objeto pode ser conhecido, validado e transformado.

Nesse sentido, as pesquisas sobre emoções no ensino de línguas no Brasil não apenas inovam em suas metodologias específicas, mas contribuem para responder à pergunta mais ampla que Moés e Pereira (2025) colocam para os Estudos da Linguagem no Brasil: como podemos, como área, produzir inovação científica que seja, ao mesmo tempo, rigorosa, socialmente responsável e politicamente transformadora? As inovações metodológicas

identificadas aqui demonstram que essa produção é possível, está acontecendo e pode inspirar novos caminhos para a Linguística Aplicada no Brasil.

## 5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Entre 2017 e 2020, o primeiro autor esteve envolvido em um projeto financiado pelo CNPq com foco na: a) curadoria de ferramentas e aplicativos digitais mais usados no ensino de línguas (Braga *et al.*, 2020); b) e na criação de um estado da arte sobre metodologias de pesquisa em linguagem e tecnologias no Brasil (Aragão, 2020; Aragão; Ferreira, 2022; Gomes-Junior *et al.*, 2022). Com base nas experiências anteriores, desenhei a metodologia do projeto que gerou o estudo reportado neste livro. Em uma pesquisa anterior, Aragão (2020) usou o banco de teses e dissertações da CAPES para fazer um estado da arte de pesquisas sobre linguagem e tecnologias. Aragão (2020) destacou que um ponto limitador da pesquisa foi a dificuldade de lidar com o banco de teses da CAPES, pois diversas limitações de alimentação de dados das dissertações e teses no portal por programas de Pós-graduação em Letras (PPGs) acabaram levando o autor a trabalhar diretamente nos bancos de dados dos próprios PPGs.

Neste trabalho, o objetivo foi mapear pesquisas em vários formatos possíveis, não somente teses e dissertações como no estudo anterior. Durante a elaboração do projeto, a metodologia adotada para o mapeamento do estado da arte (2005–2024) previa o uso do Google Acadêmico, especialmente por sua facilidade de acesso e cobertura ampla de dados acadêmicos na internet. Entretanto, após a realização do nosso trabalho seguindo os métodos, critérios e banco de dados do Google estabelecidos no projeto, reconhecemos que essa opção trouxe limitações metodológicas que precisam ser explicitadas e discutidas aqui após a realização do nosso estudo.

Durante a realização do estudo, enfrentamos várias dificuldades e realizamos diversas discussões em nosso grupo. A utilização do Google Acadêmico como ferramenta para mapeamentos sistemáticos do estado da arte nos pareceu apresentar limitações que circunscreveram questões

de validade e de replicabilidade para pesquisas que pretendem mapear um campo de conhecimento de forma criteriosa. Após a realização do estudo, discutimos essa questão e observamos que a literatura especializada em metodologias de revisão sistemática tem documentado alguns problemas que vivemos durante a execução do projeto. O Google Acadêmico utiliza algoritmos proprietários cuja lógica de funcionamento permanece inacessível aos pesquisadores, criando o que Burrell (2016) caracteriza como formas distintas de opacidade com implicações diretas para questões sociológicas de longo alcance, como desigualdade econômica e mobilidade social.

A dimensão temporal da variação constitui um problema para a reprodutibilidade de pesquisas sistemáticas. Os algoritmos do Google Acadêmico mudam ao longo do tempo, frequentemente de forma inesperada, e a sintaxe que pode ser utilizada também se altera periodicamente (Bramer, 2016; Burrell, 2016; Dias; D'Andrea, 2025). Em um estudo longitudinal que acompanhou múltiplas estratégias de busca ao longo de dois anos, Bramer (2016) documentou que as mudanças nos números de resultados reportados variaram entre datas, e que teorias existentes para cálculos do número de resultados reportados não foram comprovadas. O autor concluiu que o número reportado no Google Acadêmico é uma medida não confiável e, portanto, sua repetibilidade é problemática, pelo menos quando resultados iguais são necessários.

Esta instabilidade temporal pode não se limitar a variações menores ou ajustes incrementais. Um estudo comparativo conduzido por Pozgai *et al.* (2021) revelou variações substanciais nos resultados de buscas sincronizadas temporalmente executadas em diferentes localidades geográficas, momentos e ambientes computacionais com diferentes identificações de protocolo de internet (IP). O exercício de busca sincronizado no tempo, entre instituições e em múltiplas localidades, resultou em variação no número de resultados obtidos usando qualquer um dos termos de busca, com o Google Acadêmico geralmente produzindo um número maior de resultados do que qualquer outra base de dados para todas as localidades. Significativamente, os autores encontraram que PubMed e Scopus retornaram resultados consistentes para *strings* de busca idênticas de diferentes localidades, enquanto o Google Acadêmico variou substancialmente, demonstrando uma dependência forte do ambiente computacional. Vale ressaltar que cada vez mais

os ambientes de navegação do Google são personalizados e assim parece ser também a tendência em resultados de sua base de dados acadêmica.

A literatura sobre variação em mecanismos de busca tem identificado múltiplos fatores que contribuem para a instabilidade dos resultados. Estudos sobre personalização algorítmica no *Google Search regular*, embora não diretamente sobre o *Google Acadêmico*, oferecem *insights* sobre mecanismos potencialmente análogos. O Google pode fornecer resultados diferentes com base em fatores como tempo, contexto ou resultados personalizados, sendo o tempo uma das razões pelas quais os resultados variam entre pessoas.

O próprio Google reconhece que conteúdo novo da *web* é adicionado logo após sua publicação, de modo que pessoas que pesquisam com diferença de poucas horas ou mesmo minutos podem encontrar variações devido ao conteúdo recém-disponível. Em adição, existem centros de dados ao redor do mundo que o Google utiliza, e quando melhorias são feitas nos sistemas de ranqueamento, leva tempo para serem implementadas em todos os centros de dados, o que pode produzir diferenças nos resultados dependendo de qual centro de dados está respondendo a uma busca. Por essa razão, há variações em termos dos ambientes computacionais usados para as buscas.

Assim, quando um pesquisador executa uma busca no *Google Acadêmico*, os resultados obtidos podem ser influenciados por: (a) o momento temporal específico da busca, devido a atualizações constantes pelos algoritmos da plataforma; (b) a localização geográfica do pesquisador, que afeta qual centro de dados responde à consulta; (c) o ambiente computacional específico, incluindo navegador, configurações de cache e histórico de busca; (d) possíveis personalizações baseadas no perfil do usuário, mesmo quando em modo "anônimo"; e (e) fatores desconhecidos relacionados ao algoritmo proprietário que não são divulgados. Esta combinação de elementos pode tornar quase impossível que dois pesquisadores obtenham os mesmos resultados, mesmo quando utilizam estratégias de busca idênticas. Após a realização do estudo, como planejado em nosso projeto, refletimos sobre essas limitações que devem ser consideradas em um próximo projeto dessa natureza.

Além disso, há um viés linguístico. Mesmo selecionando os marcadores de busca em três línguas diferentes, o uso de operadores booleanos e descritores em língua portuguesa direcionou as buscas quase exclusivamente para estudos publicados em português. Como ressaltam Orduna-Malea *et al.* (2015) e Delgado López-Cózar *et al.* (2019), o algoritmo do Google Acadêmico prioriza resultados linguística e regionalmente próximos aos termos de busca. Isso implica que, mesmo quando a metodologia previa a inclusão de textos em inglês ou espanhol, as buscas retornaram um corpus majoritariamente em português, restringindo o alcance internacional e omitindo produções relevantes em outras línguas que tenham sido feitas no Brasil.

Assim, acreditamos que o Google Acadêmico prioriza resultados que correspondam às palavras-chave inseridas, respeitando a língua dos termos de busca. Ou seja, se usamos operadores e palavras-chave em português (ex.: “emoções E ensino E línguas”), o Google Acadêmico tenderá a oferecer resultados em português ou com correspondência exata aos termos. Mesmo que existam estudos relevantes em inglês ou espanhol que tratem de “emoções no ensino de línguas”, eles não aparecerão se a busca não incluir equivalentes nessas línguas. Esse viés linguístico reduziu a amplitude e a diversidade do corpus, limitando o escopo da nossa revisão. Por exemplo, dossiês publicados em inglês no Brasil podem não ter sido representados no nosso corpus.

Além disso, como já apontamos, o Google Acadêmico carece de transparência quanto à sua cobertura e algoritmo de ranqueamento (Halevi *et al.*, 2017; Dias; D’andrea, 2025). Não se sabe como funciona o ranqueamento dos resultados que nos aparecem após uma busca. Notamos que critérios como visibilidade na *web* e citações tendem a privilegiar certos estudos em detrimento de outros igualmente relevantes. Percebemos, por exemplo, que dissertações ou teses que devem estar em bibliotecas digitais de universidades ou programas de pós-graduação parecem ter menos visibilidade e menor ranqueamento nos resultados de busca no Google Acadêmico. Notamos, ainda, que nosso corpus foi composto por uma quantidade menor de teses e dissertações do que parece existir.

Dito em outras palavras, acreditamos que o ranqueamento de resultados algorítmicos opacos pode ter também limitado nosso mapeamento.

Em nossa avaliação, após a realização da pesquisa, observamos que a opacidade do algoritmo de ranqueamento constitui uma limitação metodológica. Dadas as capacidades limitadas e os algoritmos de ranqueamento não transparentes, seria necessário investigar empiricamente como otimizar expressões de busca para precisão e recuperação (Haddaway *et al.*, 2015; Dias; D'Andrea, 2025). A ferramenta parece atribuir alto peso a contagens de citação e palavras incluídas no título do documento, mas os critérios completos permanecem inacessíveis aos pesquisadores, inviabilizando a replicação exata das buscas e a compreensão dos fatores que determinam a visibilidade de publicações nos resultados.

Vale ressaltar também que o Google Acadêmico indexa muitos tipos de documentos, como artigos, capítulos de livro, teses, *slides* e *pré-prints*, mas de forma desequilibrada. Assim, estudos de revistas, ou dissertações e teses, com menor visibilidade de indexação pelo Google, podem não aparecer. Ou, também, podem ser ranqueados muito abaixo dos limites que nós estabelecemos para a busca usada na fase de catalogação dos trabalhos. Embora a ferramenta indexe uma vasta gama de documentos, não há transparência de atualização dos registros no Google Acadêmico.

Foram selecionadas as primeiras vinte páginas de resultados do Google Acadêmico para cada combinação de descritores. Isso pode gerar: a) viés de indexação e ranqueamento algorítmico, que prioriza visibilidade por repercussão em números de citação; b) risco de exclusão de estudos que não aparecem nos primeiros resultados (ex.: teses, capítulos de livro, relatórios acadêmicos menos visíveis); c) diálogo opaco e não explicitado com bases de dados acadêmicas robustas (Scielo, ERIC, Web of Science), que poderiam ter ampliado o escopo. Assim, o corpus analisado pode não refletir toda a produção brasileira relevante, limitando nosso estudo.

Outro aspecto relevante é a ausência de transparência quanto aos metadados estruturados e recursos para filtragem avançada, o que dificulta a aplicação de critérios de inclusão e exclusão (Martín-Martín *et al.*, 2018). Assim, em um próximo estudo dessa natureza, pensamos que o Google Acadêmico deva ser triangulado com outras bases de dados mais transparentes (ex.: Scopus, Web of Science, ERIC, Scielo, Banco de Teses da Capes) para assegurar maior replicabilidade e confiabilidade.

Além disso, o Google Acadêmico pode ser usado como uma das bases que podem ser trianguladas com outras. Um desdobramento dessa pesquisa é pensarmos em uma combinação metodológica para fazermos um novo mapeamento.

Diante dessas limitações, reconhecemos que a metodologia aqui empregada, embora alinhada aos métodos delimitados no projeto de pesquisa, carece de maior triangulação e integração com outras bases indexadas. Isso poderá reduzir potenciais vieses de idioma e de ranqueamento por citação ou por outro operador algorítmico opaco. Assim, outros trabalhos dessa natureza poderão fortalecer o caráter comparativo de pesquisas de estado da arte ou até mesmo novos trabalhos de meta-síntese.

Portanto, para futuras investigações que pretendam mapear as emoções no ensino/aprendizagem de línguas, consideramos importante: a) ampliar o escopo de busca para incluir bases multilíngues e indexadas, como Scielo, Scopus, Web of Science e ERIC; b) utilizar estratégias de pesquisa em múltiplos idiomas para capturar produções em inglês, espanhol e outras línguas; c) integrar ferramentas de análise automatizada ou IA com aplicativos para análise de redes de Co concorrência de forma a lidar com grandes volumes de dados e reprodutibilidade; d) levar em consideração uma reflexão crítica sobre revisão sistemática com base em plataformas digitais de gestão acadêmica. Essa reflexão reforça a necessidade de problematizarmos nossas próprias escolhas metodológicas e assegurarmos o compromisso com a qualidade e a transparência das pesquisas. Avaliamos que reconhecer essas limitações fortalece o valor do presente estudo que ora trazemos ao público, em tempo que sinaliza os desafios da pesquisa acadêmica baseada em reflexão crítica e diálogo contínuo com as melhores práticas metodológicas.

Um outro fator limitante foi a predominância de leitura manual durante a análise de conteúdo e a ausência do uso de ferramentas digitais. O estudo adotou leitura intensiva e categorização manual feita por cada membro do grupo, checada em pares em diversas fases. Se, por um lado, isso fortalece a interpretação conjunta, a geração de conhecimentos coletivos articulada à formação de recursos humanos para a pesquisa, por outro lado, limita a possibilidade de analisar padrões ou relações mais sutis entre dados.

Ainda reconhecemos que o trabalho foi feito a várias mãos e que isso pode também incorrer em variabilidade interpretativa. Trabalhamos em grupo e estabelecemos protocolos de triangulação e leitura conjunta para aproximarmos os procedimentos interpretativos. Para minimizar desalinhamentos, discutíamos constantemente nosso trabalho em andamento em nossos encontros periódicos. Parte do nosso trabalho envolvia um processo de educação contínua para alinharmos e refinarmos todos os procedimentos que estávamos seguindo. Foram inúmeras reuniões de trabalho para chegarmos aos primeiros formatos de textos em que relatávamos nosso mapeamento. Logo após, fizemos checagem em pares e reescrita dos textos individuais de cada quinquênio mapeado. Reconhecemos que a pesquisa apresenta força interpretativa e um compromisso crítico com o tema das emoções na educação linguística. Ao mesmo tempo, avaliamos que, nas próximas pesquisas, poderemos adotar técnicas de triangulação mais robusta e com apoio de métodos computacionais para aumentar a replicabilidade.

Dentre as limitações discutidas aqui, acreditamos que foi possível construir um retrato qualificado e sensível da nossa produção brasileira. Com este trabalho, mapeamos lacunas e tendências que continuam a impulsionar a área, avaliamos como ainda é necessária a continuidade deste debate epistemológico e metodológico para expandir o diálogo interdisciplinar e dialogarmos com os estudos em âmbito internacional. Ficam em aberto outras possibilidades de seleção e análise, que podem favorecer futuras revisões e revisitações ao tema, bem como ao nosso próprio estudo.

### 5.3 FUTUROS PARA A PESQUISA NA ÁREA

A partir dos trabalhos analisados, procuramos identificar padrões que tendem a se repetir pouco nos dados. A ideia foi avaliar se os padrões de baixa recorrência poderiam sugerir rotas alternativas ao que se identificava como padrão nos estudos. A identificação de particularidades e rotas alternativas pode nos indicar outras maneiras de se pesquisar a temática, abrindo novos olhares e caminhos inovadores. E, como aponta Justesen (2004, p. 23), tendências inovadoras podem ser entendidas como “novos

conhecimentos ou novas combinações de conhecimentos já existentes”. Assim, com base no estado da arte que produzimos, procuramos desenvolver desdobramentos conceituais a partir dos conhecimentos gerados.

Como temos apontado, a combinação de autoetnografia, métodos visuais, ambientes digitais com uma postura decolonial e outras abordagens críticas, aponta para um futuro em que as metodologias de pesquisa serão, cada vez mais, formas de afeto, resistência e engajamento coletivo. Observamos que os estudos estão procurando provocar as práticas educativas convencionais, propondo outras formas de formação, pedagogias do cuidado e epistemologias críticas da escuta, da transformação e do pertencimento. Nessa seção, refletimos sobre como essas rotas alternativas e tendências emergentes em nossas análises não apenas tendem a inovar cientificamente, mas contribuem para a democratização do conhecimento e o fortalecimento das práticas educativas no ensino de línguas e na educação em geral.

Um dos aspectos potentes na pesquisa sobre emoções no campo de ensino/aprendizagem de línguas é seu potencial transformador. Emoção é movimento e transformação. Se, por um lado, a consolidação teórica e metodológica do campo amplia a legitimidade científica do tema, por outro, é justamente a capacidade dessa pesquisa de incidir na formação docente, nas políticas educacionais e nas práticas de ensino e de aprendizagem, que revela seu potencial de impacto social.

Estudos iniciais revisados aqui propuseram que a emoção não é algo secundário à cognição, mas sua base constituinte (Aragão, 2005, 2007). Esses trabalhos iniciais argumentaram a favor do caráter relacional e situacional do ensinar e do aprender, utilizando inicialmente a pesquisa narrativa como meio de investigação e de formação. Com isso, os estudos iniciais do campo procuraram romper com o modelo cognitivista dominante à época, abrindo espaço para compreender o ensino de línguas como uma prática emocional.

Aragão (2019, 2023, 2025b) retoma estudos iniciais e propõe que a cultura patriarcal ocidental, baseada em estruturas hierárquicas, racionalistas e logocêntricas, instituiu um sistema de produção de conhecimento que desvaloriza as emoções, o corpo, a escuta e as vulnerabilidades. O autor

vem argumentando que esse sistema afeta a profissão docente; afinal, a cultura patriarcal promove o silenciamento emocional como uma regra a ser seguida na profissão ao valorizar a razão, o controle, a hierarquia e a objetividade como marcadores de competência. Métodos de conhecer fundados no sentir, no narrar e no partilhar são desvalorizados. Essa crítica feita por Aragão (2019) reitera a proposta de uma epistemologia do emocionar, que reconhece as emoções como formas legítimas de conhecer e como base de uma ação pedagógica possível (Aragão, 2005, 2007). Aragão (2019) defende a necessidade de criar espaços de escuta nas práticas de formação, como forma de romper com os padrões de negação emocional impostos pela matriz cultural patriarcal. Como Aragão (2023, 2025) argumentou, essa discussão sobre cultura patriarcal converge com os movimentos decoloniais contemporâneos ao denunciar os regimes de silenciamento emocionais, culturais, identitários e políticos.

À luz dos dados analisados, observa-se que os estudos mais recentes, especialmente aqueles que adotam abordagens críticas, decoloniais, metodologias narrativas e autorreflexivas, têm contribuído para posicionar as emoções em dimensões políticas. Ou seja, as emoções configuram ações corporificadas de experiências históricas, que são situadas em contextos e permeadas de desigualdades, hierarquias de poder e resistências. Nesse sentido, abordar as emoções como categoria de reflexão epistêmica tem permitido: a) desnaturalizar o sofrimento docente como algo somente individual ou psicológico; b) visibilizar as violências estruturais (de classe, raça, gênero) que atravessam os corpos de docentes e estudantes; c) propor pedagogias baseadas em éticas do cuidado, da escuta mútua e do pertencimento como alternativas às pedagogias normativas, bancárias, conteudistas e tecnicistas.

A análise realizada até aqui nos indica que os estudos que combinam metodologias reflexivas, críticas e plurais, não apenas contribuem para o avanço da pesquisa acadêmica, mas incidem na vida das pessoas, das escolas e das comunidades em que as pesquisas se engajam. Esse é o cerne do impacto social de nossas pesquisas. Não estamos somente produzindo conhecimento sobre os diversos papéis desempenhados pelas emoções na educação linguística, mas estamos produzindo com as emoções, a partir delas, e em direção a práticas de justiça social, afetiva e epistêmica.

Pois aprender e conhecer é transformar-se em meio a pessoas, linguagem, cultura e emoções. De fato, avaliamos que o método de produzir com emoções se encontra nas bases de estudos iniciais de nossa temática ainda no primeiro quinquênio (2005–2009).

Ao longo dos últimos vinte anos, a maioria dos estudos brasileiros mapeados aqui concentrou-se em abordagens sistêmicas e socioculturais com predominância de métodos narrativos e observacionais, com destaque para a emergência das dimensões agentivas, críticas e relacionais das emoções. Contudo, identificamos que até o último quinquênio poucos estudos lidaram com as identidades de raça, classe, gênero e outros aspectos socio-culturais da colonialidade que estruturam as práticas emocionais no ensino. Ainda menos frequente foi a presença de metodologias que se propusessem não apenas a conhecer, mas a agir de forma crítica, problematizando os contextos pesquisados.

Nesta seção, abrimos espaço para a reflexão projetiva e apontamos para algumas teses recentes que, embora não catalogadas em nosso trabalho, nos parecem acenar para o que observamos como tendências atuais do campo à luz da análise do nosso corpus. É justamente nessa interseção entre emoção, racialidade, epistemologia decolonial e formação que a tese não catalogada de Martins (2024) inova e rompe com padrões dominantes. A autora realiza uma pesquisa-formação com professoras, muitas delas negras, em estágio ou início de carreira, construindo um espaço horizontal de escuta por meio das rodas de conversa crítico-reflexivas (CCR). Inspirada por autoras como Walsh (2017), Ahmed (2004) e Benesch (2017), e articulando autores da Linguística Aplicada Crítica, a pesquisa reposiciona as emoções em contextos racializados, situados por gênero e classe. A tese opta por uma metodologia plural, emocional e situada, combinando: a) narrativas orais e escritas; b) observações formativas; c) registros em áudios de WhatsApp; d) cadernos de pesquisa; e) e centralidade das rodas de conversa como espaço metodológico e político.

A autora adota, ainda, o conceito de metodologia da conversa (Süssekind; Pellegrini, 2018), não como técnica de coleta, mas como modo de existir em pesquisa. Ao fazer isso, desloca a posição da pesquisadora do lugar de observadora para agente implicada e afetada, promovendo uma

desobediência epistêmica. Esse gesto ecoa as críticas que o próprio mapeamento identificou quanto à ausência de perspectivas engajadas com epistemologias do Sul Global. Martins (2024) também enfrenta o silêncio sobre emoções racializadas no ensino, ponto criticado por autores como Oliveira (2021), mas ainda pouco explorado no estado da arte. Sua tese atua como extensão e aprofundamento dessa lacuna ao apresentar relatos vividos de emoções como medo, vergonha, dor e orgulho, articulados à experiência de professoras negras em contextos escolares marcados por violências simbólicas. Martins (2024) amplia esse gesto ao racializar a crítica e construir uma escuta politicamente comprometida com a epistêmica de corpos de mulheres negras e periféricas.

Ao integrar dimensões de raça, classe, gênero, linguagem e emoção, a tese de Martins (2024) nos apresenta uma prática de pesquisa que: a) valoriza as vozes das periferias e suas epistemologias; b) reconhece o corpo como território de conhecer e emocionar; c) propõe a formação docente como espaço de luta política; e d) aponta para uma agenda de pesquisa ética, relacional e decolonial.

Entre outros trabalhos que ampliam as fronteiras metodológicas e políticas do campo da pesquisa sobre emoções no ensino de línguas, está a tese de Dantas (2023). O trabalho representa um marco para a Linguística Aplicada ao articular de forma consistente a perspectiva afetiva e decolonial com o campo de usuários da Língua Brasileira de Sinais, do ensino de português como segunda língua para surdos, da inclusão e da resistência epistêmica. Dantas (2023), em outro trabalho não catalogado, por sua vez, opera uma virada sensorial e gestual que desmonta os pilares da linguagem patriarcal-fonocêntrica e propõe uma epistemologia surda e emocional. Juntos, esses estudos tecem uma rede crítica de resistência à colonialidade do saber e à patriarcalidade do sentir, e nos oferecem um conjunto de caminhos para reinventar a educação linguística, a formação docente, a pesquisa em Linguística Aplicada e a própria ideia de ciência.

Dantas (2023) nos leva ainda mais longe em sua pesquisa com estudantes e egressos da educação básica. Seu trabalho propõe uma virada epistemológica e sensorial de se escutar com os olhos, sentir com os gestos, emocionar-se em Libras. O trabalho desestabiliza pilares ao propor uma

linguagem que não se submete ao logos dominante, que não se limita à palavra falada, que não desconsidera o corpo como *locus* de saber. Ao acolher colagens, vídeos e performances como formas de expressão emocional legítima, o autor desafia a razão normativa e reposiciona a surdez como potência epistemológica.

As pesquisas sobre emoções na educação linguística vêm se consolidando como um campo que inova, transforma e impacta a sociedade. A crítica à cultura patriarcal que organiza, silencia e hierarquiza os saberes e as emoções nas práticas de formação docente na negação do corpo e valorização da objetividade como critério de legitimidade, impede que uma epistemologia do emocionar tenha lugar nos processos de formação, ensino e pesquisa (Aragão, 2005, 2019, 2025b). Vemos esse gesto político desdobrar-se e ganhar potência em teses recentes como em Martins (2024), Dantas (2023) e Guedes (2024). Cada uma dessas pesquisas amplia, tensiona e reimagina problematizações a partir de diferentes corpos, territórios e experiências históricas.

É importante ressaltar que a crítica à cultura patriarcal presente nesses estudos se entrelaça com a colonialidade do saber e do sentir. A racionalidade patriarcal é também uma racionalidade colonial, que define quem pode sentir, falar, ensinar e ser escutado. Questionar essa lógica é abrir caminho para epistemologias e cosmologias negras, surdas, indígenas, emocionadas, insurgentes. Os trabalhos recentes nos apontam que é possível ensinar e aprender com o coração presente, com o corpo inteiro, com a história viva. E que esse modo de fazer ciência pode e deve transformar não apenas a sala de aula, mas também os modos como pensamos a atividade da linguagem, da formação e da constituição de mundos. Em tempos de agudas crises políticas, econômicas e ambientais, talvez a pergunta mais urgente não seja qual o próximo método a aplicar, mas sim: "Como podemos escutar aquilo que a ciência patriarcal e colonial não nos ensinou a ouvir?"

É preciso reconhecer que é possível ensinar e aprender com o corpo inteiro e com a história viva. E que esse modo de fazer ciência pode e deve transformar não apenas a sala de aula, mas as formas como pensamos a linguagem, a formação e o mundo que constituímos no linguajar e no emocionar. É urgente escutar aquilo que a cultura patriarcal silencia.

Ao final de vinte anos de trabalhos mapeados, observamos, pelo estado da arte que realizamos, que deixamos de perguntar se emoções importam e de que formas elas impactam nosso agir, para começar a perguntar de quem são essas emoções, como elas são produzidas, em suas diversas camadas e interseções, e a serviço de que e de quem elas se movem. Essa mudança transforma a forma como pesquisamos, ensinamos, formamos e constituímos um mundo na linguagem. Como continuaremos a fazer ciência com o corpo inteiro? Como manteremos a escuta viva em tempos de desumanização? Como faremos da emoção um gesto radical de cuidado e transformação?

A pesquisa investiga e transforma todas as pessoas envolvidas, incluindo os pesquisadores. Trata-se de um modelo radical de pesquisa como prática emocional, crítica e coletiva em contraste com a lógica distanciada e hierarquizada que ainda estrutura parte da produção acadêmica. E foi assim que realizamos este estudo. O trabalho que apresentamos foi fruto de um pequeno grupo envolvendo um pesquisador mais experiente com estudantes em fase de formação em diferentes momentos na graduação e em fase inicial na pós-graduação. O primeiro autor, ao ver esse grupo de estudantes apresentando os resultados deste trabalho de maneira tão coesa e com fortes laços umas com as outras, encheu-se de orgulho e alegria.

Entre os caminhos mais potentes que se delineiam a partir do estado da arte sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas no Brasil está a construção de uma agenda de pesquisa centrada na política e na justiça social. Embora esse horizonte já se anunciasse de modo embrionário em estudos anteriores, como os de Souza e Aragão (2017), Aragão e Cajazeiras (2017), Rezende (2020), Oliveira (2021) e Santos (2022), em estudos recentes, como os que apontamos aqui, não catalogados, encontramos propostas articuladas acenando para esse caminho.

A pesquisa com emoções tende a se desenrolar sempre como processo formativo coletivo, articulando rodas de conversa e outras ações. Essa opção metodológica não apenas amplia o escopo técnico de nossas investigações, mas funda uma ética da escuta e da coautoria que transforma o lugar da pesquisa (Aragão; Ferreira, 2024; Martins; Aragão, 2025). Perspectivas apresentadas em trabalhos recentes como Dantas (2023),

Martins (2024) e Guedes (2024) nos indicam avanços em lacunas identificadas ao longo dos 62 estudos mapeados entre 2005 e 2024. Se, por um lado, muitos desses estudos (como Aragão; Cajazeira, 2017; Orlando, 2019; Lago; Sousa, 2011) avançaram na reflexão sobre experiências emocionais, por outro, poucos desafiaram as bases coloniais que estruturam a educação brasileira.

Ao posicionar-se como ciência do viver e de se fazer justiça social na luta contra toda forma de opressão e desigualdade, as propostas metodológicas recentes se alinham aos princípios de uma linguística aplicada crítica e no engajamento das lutas contra a cultura patriarcal. Em vez de respostas definitivas, vamos oferecendo novas perguntas e reflexões para olharmos para o futuro do campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Metodologicamente, o campo das pesquisas sobre emoções no ensino e aprendizagem de línguas no Brasil caracteriza-se por uma predominância qualitativa orientada por perspectivas reflexivas. As narrativas autobiográficas e as entrevistas em profundidade consolidaram-se como instrumentos dominantes ao longo de todo o período analisado, revelando uma compreensão das emoções como fenômenos que demandam aproximações sensíveis, contextualizadas e relacionais. Professores-pesquisadores investigam suas próprias práticas por meio de protocolos reflexivos, enquanto observações participantes capturam a dimensão situada das emoções.

Uma transformação significativa, e que se intensifica nos trabalhos mais recentes, diz respeito à politização das escolhas metodológicas. As rodas de conversa crítico-reflexivas emergem não apenas como técnicas de geração de documentos de pesquisa, mas como metodologias da conversa que criam condições para que participantes se constituam como coautores da pesquisa. Estudos crítico-colaborativos e pesquisa-ação vão ganhando novos contornos com a pesquisa-formação que vai se delineando com mais centralidade, recusando a separação entre investigar e formar, entre conhecer e transformar, e posicionando pesquisadores como agentes implicados e afetados. Observamos ainda a consolidação de linguagens multimodais como colagens, vídeos e performances, ampliando o que conta como dado legítimo e contestando a hegemonia da palavra escrita como único modo de produzir conhecimento acadêmico.

Há, contudo, ausências metodológicas que demandam atenção. A escassez de estudos que articulem abordagens qualitativas e quantitativas de forma integrada limita as possibilidades de interlocução com outras áreas do conhecimento e pode reforçar falsas dicotomias entre rigor e profundidade. A ausência de estudos longitudinais de longa duração nos impede de compreender como as emoções se transformam ao longo do tempo, e há, ainda, uma incorporação limitada de tecnologias digitais que

poderiam ampliar as possibilidades analíticas, especialmente no que diz respeito à multimodalidade.

O avanço metodológico do campo se expressa, portanto, na crescente explicitação das implicações éticas e políticas dos modos de investigar. Metodologias participativas, valorização da coautoria, incorporação de linguagens não hegemônicas e recusa a posições de suposta neutralidade científica marcam uma transição de pesquisas que descrevem emoções para pesquisas que as compreendem como arenas políticas e que se posicionam cada vez mais a serviço de transformação social. O desafio que se coloca é continuar interrogando nossas próprias práticas metodológicas, questionando o que tem sido naturalizado como procedimento legítimo e abrindo-nos para epistemologias e modos de conhecer que foram historicamente silenciados.

Esta mudança nos exige não apenas novos métodos, mas outros modos de estar na pesquisa, outras formas de escutar, novas transgressões à lógica que insiste em separar pensar e sentir, corpo e mente, razão e emoção. Os resultados das 62 pesquisas que reunimos neste livro nos apresentam um retrato consistente do amadurecimento teórico e metodológico do campo. Como apontamos, vemos abordagens sistêmicas criando espaços estruturados de acolhimento onde professores e estudantes de línguas podem se tornar agentes de suas próprias experiências emocionais. Encontramos perspectivas socioculturais situando as emoções em contextos históricos, culturais e institucionais concretos, evidenciando que não há emoção fora das relações e práticas sociais que nos constituem. Reconhecemos contribuições de abordagens psicológicas, trazendo refinamento conceitual e rigor na análise de processos emocionais, ajudando-nos a compreender as sutilezas do emocionar individual. E celebramos análises críticas que desnaturalizam as emoções, mostrando-as como arenas de luta, resistência e força insurgente para justiça social, especialmente quando articulam emoção e política com desigualdades de raça, classe, gênero e sexualidades.

Como temos argumentado, as diferentes perspectivas parecem buscar entrelaçamentos em uma trama complexa de conversas, tensões e complementaridades. Cada uma carrega consigo uma ética, uma política,

um modo de estar no mundo e de fazer ciência. E foi justamente essa pluralidade que nos permitiu compreender que as emoções não são uma temática de pesquisa periférica, mas uma força vital que sustenta o ato educativo e nos une como animais humanos que somos.

Uma dimensão reveladora de nosso estado da arte diz respeito às relações entre as abordagens teóricas que orientam as pesquisas e as metodologias efetivamente adotadas. Essas relações nos contam uma história sobre como temos materializado as epistemologias que defendemos. E essa história revela tanto coerências sofisticadas quanto contradições. A abordagem sistêmica, fundamentada na Biologia do Conhecer de Maturana, construiu articulação entre teoria e método. Se as emoções são inseparáveis do linguajar e se não há separação entre observador e observado, então narrativas autobiográficas, registros reflexivos e conversações são escolhas epistemológicas que reconhecem a legitimidade da experiência vivida e a impossibilidade de neutralidade. Pesquisar emoções, nessa perspectiva, é implicar-se, transformar-se. Entretanto, como epistemologia centrada na biologia do conhecer e do amar, é limitada na compreensão de hierarquias, opressões e disputas de poder caras à cultura patriarcal.

A abordagem sociocultural mantém coerência ao focalizar interações situadas e práticas sociais concretas, honrando sua compreensão das emoções como culturalmente mediadas. Contudo, é na abordagem psicológica que identificamos uma tensão reveladora. Teoricamente orientada para categorização e possível mensuração de emoções, ela aparece no corpus brasileiro predominantemente “qualitativizada”, adaptada a métodos interpretativos. A escassez de questionários validados, escalas robustas ou análises estatísticas não é casual. Isso pode indicar tanto uma preferência epistemológica do campo brasileiro quanto uma lacuna formativa que nos impede de construir articulações quantiquantitativas mais sofisticadas. Essa ausência nos priva de diálogos possíveis com outras áreas do conhecimento e pode reforçar falsas dicotomias.

A abordagem crítica, decolonial e da cultura política das emoções, por sua vez, radicalizou essa coerência ao politizar as escolhas metodológicas. Se as emoções são atravessadas por poder, por colonialidade, por questões de raça e gênero, então rodas de conversa não podem ser apenas

espaços de geração de dados, mas territórios políticos de horizontalidade. São espaços de arranjos sistêmicos na busca de transgredirmos as hierarquias associadas a métodos como a entrevista e o questionário. A pesquisa-formação é uma recusa ética à separação entre conhecer e transformar. E a incorporação de linguagens multimodais como colagens, vídeos e performances não é uma questão de técnica, mas espaço para reconhecer o corpo, em especial aqueles historicamente silenciados, como territórios legítimos de conhecimento.

Alguns trabalhos adotam discurso crítico ou decolonial, denunciando colonialidade epistêmica, mas mantêm práticas metodológicas que se limitam aos métodos convencionais. Pesquisam sobre professores em vez de com eles, mesmo reivindicando horizontalidade. Essas incoerências não invalidam os trabalhos, mas nos lembram que criticar a colonialidade do saber exige também descolonizar nossas próprias metodologias. E esse é um processo complexo, ainda em construção. Exige que perguntemos: minhas práticas de pesquisa materializam as epistemologias que defendo? Ou reproduzem, em novos arranjos, as mesmas lógicas que critico?

Observamos ao longo do período analisado um movimento histórico. Das metodologias voltadas para nomear e refletir sobre emoções e fenômenos articulados, caminhamos progressivamente para metodologias transformadoras que procuram se engajar nas situações investigadas e se implicar emocionalmente e politicamente. Métodos com escolhas políticas. Argumentamos que esse movimento é marca de uma maturação do campo em direção a uma ciência que não tem medo de ser afetada, que não se envergonha de cuidar, que não se furta ao seu iminente compromisso político.

O desafio que se coloca diante de nós é radical e urgente. Como construir metodologias que sejam coerentes com os pressupostos epistemológicos que defendemos? Como fazer com que nossas práticas de pesquisa não apenas falem sobre transformação, mas sejam, elas mesmas, transformadoras? Como incorporar, de fato e não apenas retoricamente, epistemologias não patriarcais em nossas formas de investigar? Como construir pontes entre abordagens qualitativas e quantitativas sem subordinar uma à outra? Essas perguntas fomentam a continuidade das ações, e nos mantêm atentos, dispostos a revisar nossos próprios caminhos. E talvez seja

justamente nessa disposição para a autocrítica, nessa recusa a naturalizar nossas próprias práticas, que reside a maior potência do campo que estamos construindo no coletivo.

Apesar dos avanços inquestionáveis que mapeamos, não podemos ignorar as lacunas que ainda marcam o campo. Persiste a ênfase desproporcional em pesquisas sobre o ensino de inglês, enquanto outras línguas seguem à margem de nossa atenção. Os contextos universitários continuam sendo privilegiados em detrimento da educação básica, onde milhões de estudantes e professores vivem suas experiências emocionais. Há ainda quase nenhuma articulação entre dados qualitativos e quantitativos, um diálogo que poderia ampliar a legitimidade do campo, a compreensão de grupos populacionais e suas interfaces com outras áreas do conhecimento. E, talvez mais importante, ainda enfrentamos o silenciamento de emoções racializadas, apesar de trabalhos recentes começarem a romper esse silenciamento.

Como temos argumentado, essas lacunas são sintomas de estruturas de poder que organizam o que pode ser pesquisado, por quem e sob quais termos. São marcas da colonialidade epistêmica que ainda privilegiam referenciais teóricos eurocêntricos e silenciam epistemologias indígenas, africanas, afro-brasileiras e de outros contextos do Sul Global. São efeitos da cultura patriarcal que continua organizando, silenciando e hierarquizando saberes e emoções, negando o corpo e valorizando uma suposta objetividade como critério de legitimidade. Enfrentar essas lacunas exige de nós pesquisas epistemológicas, metodológicas e politicamente comprometidas.

É justamente nessa direção que alguns trabalhos recentes nos aceitam, apontando caminhos possíveis e desejáveis para o futuro do campo. Embora não integrem o corpus principal dos 62 trabalhos analisados, três teses defendidas na fase final de nossa sistematização merecem destaque por ampliarem as fronteiras metodológicas e políticas da pesquisa sobre emoções. Esses trabalhos nos ensinam que é possível e urgente ensinar e aprender com o coração presente, com o corpo inteiro, com a história viva. E que esse modo de fazer ciência pode e deve transformar não apenas a sala de aula, mas também os modos como pensamos a linguagem, a formação e o mundo que constituímos no linguajar e no emocionar. Eles nos

mostram que a pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, rigorosa e afetuosa, metodologicamente sofisticada e politicamente engajada, academicamente reconhecível e epistemologicamente insurgente.

A partir do estado da arte que realizamos e dos trabalhos emergentes que dialogam com ele, vemos se delinearem horizontes potentes para o futuro da pesquisa. Observamos a crescente tendência de que a pesquisa com emoções se desdobre sempre como processo formativo coletivo, articulando rodas de conversa, metodologias participativas e coautorias. Essa opção metodológica é uma posição política que funda outra forma de escutar, de estar juntos, de produzir conhecimento. É uma recusa à lógica positivista e extrativista que trata participantes como fontes de dados, achados e uma aposta na pesquisa como encontro que transforma todas as pessoas envolvidas.

Vemos também o fortalecimento de uma compreensão da pesquisa como ciência do viver e de fazer justiça social na luta contra toda forma de opressão e desigualdade. Cada vez mais, nossos trabalhos se posicionam não apenas sobre o que estudam, mas para quem estudam e a serviço de quem se coloca o conhecimento produzido. Quem sente nesta pesquisa? Quem é escutado? Que emoções são autorizadas a existir no espaço acadêmico? Como pesquisamos sem reproduzir os silêncios que criticamos? Como a pesquisa pode ser, ela mesma, um ato de reparação histórica?

As críticas à cultura patriarcal que organiza nossos modos de conhecer vêm ganhando força e sofisticação teórica no campo. Essa crítica se entrelaça necessariamente com a crítica à colonialidade do saber e do sentir, pois a racionalidade patriarcal é também uma racionalidade colonial que define quem pode sentir, falar, ensinar e ser escutado. Questionar essa lógica é abrir caminho para epistemologias negras, indígenas, surdas, periféricas, emocionadas, insurgentes. É reconhecer que há modos plurais de conhecer e que a legitimidade científica não pode mais estar ancorada apenas em tradições europeias e masculinizadas de pensamento.

Nesse movimento de abertura epistemológica, observamos também a crescente adoção de metodologias plurais que combinam narrativas, observações formativas, registros multimodais, performances, vídeos e outras linguagens corporificadas. Essas escolhas políticas sobre o que

conta como documento de pesquisa e quem pode produzir conhecimento. São formas de honrar as experiências humanas e de recusar a fragmentação cartesiana que insiste em separar o que nunca deveria ter sido separado.

É preciso destacar, ainda, o caráter formativo do processo vivido por todas as pessoas envolvidas neste projeto. A pesquisa não apenas investigou, mas transformou todas as participantes, incluindo quem coordenou o trabalho. Como indicado, observar o grupo de estudantes apresentando os resultados parciais de nosso trabalho em vários eventos de maneira tão coesa, com fortes laços, torna esse trabalho pleno de sentido. Esse é, talvez, o impacto que faz a diferença em qualquer pesquisa: a transformação das pessoas que a realizam. Não estamos falando aqui de uma transformação genérica, mas de estudantes que estão se tornando pesquisadoras com modos de estar no mundo em cuidado mútuo como compromisso político.

Trata-se de uma forma de fazer ciência que reconhece que somos, todas nós, aprendizes permanentes, e que o conhecimento não se transmite de modo vertical, mas se desenrola horizontalmente nos encontros que nos constituem. É uma aposta de que a universidade pode ser um espaço de acolhimento e não apenas de competição, de colaboração e não apenas de individualismo, de cuidado e não apenas de produtividade.

Esperançosos de futuros possíveis e desejáveis, apostamos na potência transformadora da pesquisa comprometida com a justiça social. Este livro quer ser um gesto de cuidado e de esperança historicamente situada, a esperança de quem reconhece os limites e as fragilidades do campo, mas continua apostando na possibilidade de transformação e nas forças que fomentam nosso movimento. É a esperança de quem sabe que as emoções não são obstáculos à racionalidade, mas condições de possibilidade para o pensamento crítico, para a ética do cuidado e para a transformação social.

As pesquisas sobre emoções no ensino e na aprendizagem de línguas vêm se consolidando como um campo que inova, transforma e impacta socialmente. Vemos esse gesto político desdobrar-se e ganhar potência em trabalhos recentes e em tantos outros que virão. Cada uma dessas pesquisas amplia, tensiona e reimagina problematizações a partir de diferentes corpos, territórios e experiências históricas. E cada uma nos lembra que

ensinar e aprender línguas com o coração presente, com o corpo inteiro, com a história viva não é desejável, mas necessário e urgente.

As emoções são íntimas e políticas, individuais e coletivas, biológicas e culturais. São elas que nos conectam uns aos outros e ao mundo que constituímos na linguagem. É com linguagem e emoções que nos permitimos reconhecer a dor alheia e mobilizar-nos para mudá-la. São elas que sustentam nossa capacidade de indignação diante da injustiça e nossa disposição para construir alternativas. E são elas, finalmente, que nos mantêm vivos e engajados mesmo quando tudo parece conspirar para o desânimo e a desistência. Que este livro inspire novas pesquisas que ousem questionar o que não tem sido questionado, que ousem escutar quem não tem sido escutado, que ousem imaginar futuros que parecem impossíveis no presente. Que inspire novas formas de ensinar e que recusem pedagogias que mutilam a pluralidade do viver. Que inspire novos modos de estar juntos na linguagem, reconhecendo que o linguajar e o emocionar são inseparáveis e que ambos nos constituem como seres relacionais que somos.

E que possamos, coletivamente, seguir construindo uma ciência que honre o viver em sua plenitude cosmológica, nas alegrias e nas dores, nas lutas e nas esperanças, no emocionar que nos constitui como mamíferos que somos. Uma ciência que não tenha medo de ser afetada, que não se envergonhe de cuidar, que não se furte ao compromisso político com os mais vulneráveis. Uma ciência que reconheça que pesquisar emoções é pesquisar sobre a vida, e que fazê-lo com seriedade e rigor é também fazê-lo com amor, com luta no luto, com esperança, com todas as emoções que nos movem a seguir adiante mesmo quando o caminho se mostra difícil. Este é o horizonte que se desenha diante de nós. E é para ele que caminhamos, juntas, emocionadas e insurgentes.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Adriana Alves de. Ensino E Aprendizagem De Língua Inglesa Por Meio De Recursos Lúdicos No Ensino Fundamental II. **Anais do III Sielli e XX Encontro de Letras**, Goiás, p. 1-12, nov. 2022.

ABREU, Diego. A inscrição do afeto na narrativa: a reconstrução discursiva do papel das emoções no processo de aprendizagem de Língua Inglesa. **Revista Alpha**, Patos de Minas, v. 21, n. 1, p. 147-163, jul. 2020.

ABUYAMAN, Omar. Strengths and weaknesses of ChatGPT models for scientific writing about medical vitamin B12: Mixed methods study. **JMIR Formative Research**, v. 7, p. 49459, 2023.

ALAQLOBI, Obied *et al.* Artificial intelligence in applied linguistics: a content analysis and prospects, **Cogent Arts & Humanities**, v. 11, n. 1, p. 2382422, 2024.

ALBUQUERQUE, Vitória França; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Emoções na Formação de Docentes de Línguas Adicionais para Crianças. **Papéis: Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagens UFMS**, v. 51, n. 26, p. 185-209, 2022.

ALMEIDA, Isabel Bueno De. **Afetividade e condições de ensino**: efeitos aversivos da mediação pedagógica no ensino da Língua Inglesa. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2008.

AMHED, Sarah. **The Cultural Politics of Emotion**. New York: Routledge, 2004.

ARAGÃO, Rodrigo. Camargo. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 101-120, 2005.

ARAGÃO, Rodrigo. Camargo. **São as histórias que nos dizem mais**: emoção, reflexão e ação na sala de aula. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, p. 295-320, 2008a.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2. *In*: MAGALHÃES, J. S de.; TRAVAGLIA, L.C. **Múltiplas perspectivas em Linguística**, Uberlândia, EDUFU, p. 2655-2662, 2008b.

- ARAGÃO, Rodrigo. Língua Estrangeira no Brasil: políticas e oportunidades. In: Diógenes Lima. (Org.). **Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 135-150.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo. PAIVA, Vera Lúcia. JÚNIOR, Ronaldo. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais, **Calidoscópico**, v. 15, n. 3, p. 557-566, 2017.
- ARAGÃO, Rodrigo. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: MAGNO E SILVA, W.; SILVA, W.; CAMPOS, D. **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019. 241-274.
- ARAGÃO, Rodrigo. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, v. 39, p. 302-313, 2011.
- ARAGÃO, Rodrigo. Reflexão, identidade e emoção na aprendizagem de inglês. **Revista Contexturas**, n. 22, p. 28-48, 2014.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo; CAJAZEIRA, Roselma Vieira. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em linguística aplicada**, v. 16, n. 2, p. 109-133, 2017.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo; SOUZA, Núbia Enedina Santos. Emoções e identidades de professores entre o aprender e o ensinar inglês. **EntreLetras**, v. 8, n. 2, p. 57-79, 2017.
- ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e ações de professores ao falar inglês no whatsapp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 1, p. 83-112, 2017.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo; DIAS, Iky Anne Fonseca. Tecnologias digitais, biologia do conhecer e pesquisa-ação no ensino de línguas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 11, n. 2, p. 135-159, 2018.
- ARAGÃO, Rodrigo. Camargo. A pesquisa em linguagem e tecnologia no ensino de inglês no nordeste do Brasil. **Texto Livre**, v. 13, p. 241-274, 2020.
- ARAGÃO, Rodrigo. Camargo. A Systemic View on Emotion and Reflection in Language Teacher Education Research. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 270-299, 2022a.
- ARAGÃO, Rodrigo. Pandemia, Ambientes Digitais e Emoções na Formação Inicial de Professores. **Linguagem & Ensino**, v. 25, p. 156-178, 2022b.
- ARAGÃO, Rodrigo. Camargo. Emotioning and Linguaging in English Language Teacher Education. **LEIA ESCOLA**, v. 22, p. 81-99, 2022c.
- ARAGÃO, Rodrigo; FERREIRA, K. Emoções e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. **Tabuleiro de Letras**, v. 16, p. 146-166, 2022.

ARAGÃO, Rodrigo. Camargo; GUANAES, L. Whatsapp e Metodologia do Ensino de Inglês na Pandemia. **Fólio - Revista de Letras**, v. 14, p. 175-193, 2022.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **Metodologia de pesquisa sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: um estado da arte. Projeto de pesquisa apresentado à chamada 09/2023 do CNPq. Ilhéus, 2023.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; GUANAES, Luan. Emoções De Uma Professora De Línguas Na Pandemia. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 77, p. 176-189, 2024.

ARAGÃO, Rodrigo. Camargo. **Emoções e narrativas visuais**. Campinas: Pontes Editores, 2025a.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Resgatar Outras Histórias e Visualizar Sonhos Desejados na Pesquisa Narrativa. *In*: ARAGÃO, R. C. **Emoções e narrativas visuais**. Campinas: Pontes Editores, 2025b, p. 279-315.

ARAGÃO, R. C.; FERREIRA, K. PESQUISAR COM RODAS DE CONVERSACÕES NA ÉTICA DO CUIDAR. **Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais**. PONTES EDITORES, 2024, p. 119-150.

ARAÚJO, Sérgio Machado de. Metodologia No Ensino/Aprendizagem De Língua Inglesa: Desenvolvimento Cognitivo, Comunicativo E Afetivo Do Aluno. **Revista Língua e Literatura**, v. 22, n. 39, p. 46-55, jun. 2020.

ASSUNÇÃO TONELLI, Juliana Reichert; GUIDOTTI, Arelis Felipe Ortigoza; SELBACH, Helena Vitalina. Emoções E Educação Linguística Em Língua Adicionais Por Meio De Contação De Histórias Para E Na Infância: Uma Proposta Para A Educação Bi, Multi E Plurilíngue. **Revista de Letras e Norte@Mentos**, v. 16, n. 46, p. 118-137, 2023.

BARBOSA, S. M. A. D. **A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades**. 199 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2014.

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

BARCELOS, Ana. Maria. Ferreira; ARAGÃO, Rodrigo. Emotions in Language Teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, p. 506-531, 2018.

BARCELOS, Ana. Maria. Ferreira; ARAGÃO, Rodrigo. Aragão; RUOHOTIE-LYHTY, Maria; COLOMBO GOMES, Gysele. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 1-16, 2022.

BARCELOS, Ana Maria F.; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. 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.

BARCELOS, Ana Maria F.; NETA, Nair Floresta Andrade; SILVESTRE-RAMOS, Fabiano. Apresentação Dossiê: Emoções no ensino e aprendizagem de línguas: perspectivas interdisciplinares e contemporâneas, **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2023.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. DA SILVA, Denize Dinamarque. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, 24, p.6-19, 2015.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A.; CARVALHO, A.; AMORIM, A. **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes, 2013.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATTISTELLA, Tarsila Rubin. Os efeitos das emoções no ensino-aprendizagem de inglês e na formação do futuro professor: uma análise com base no feedback corretivo oral. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 91-111, 2015.

BENESCH, Sarah. Emotions and English language teaching: Exploring teachers' emotion labor. **New York**: Routledge, 2017.

BERBER SARDINHA, Tony. AI-generated vs human-authored texts: A multidimensional comparison. **Applied Corpus Linguistics**, v. 4, p. 100083, 2024.

BORGES, Tatiana Diello; LAGO, Neuda Alves Do; OLIVEIRA, Vitalino Garcia. Um Aluno Formando De Letras (Inglês): Quais São Suas Crenças Acerca Do Processo De Ensino/Aprendizagem De Língua Inglesa? **Intercâmbio**, v. 19, 2009.

BURRELL, J. How the machine 'thinks': Understanding opacity in machine learning algorithms. **Big Data & Society**, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2016.

BRAMER, W. M. Variation in number of hits for complex searches in Google Scholar. **Journal of the Medical Library Association**, 104 (2), 143-145, 2016.

BRAGA, Júnia de Carvalho Fidelis Braga *et al.* **Mão na massa**: ferramentas digitais para aprender e ensinar II. São Paulo: Parábola, 2020.

CAJAZEIRA, Roselma. Vieira. **Emoções nas Identidades de professores-estudantes do PARFOR/ Inglês**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

CARNEIRO, Guilherme; ROMERO, Tania. O papel da cultura e das emoções no ensino-aprendizagem de línguas. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, v. 23, n. 3, p. 121-141, 2023.

CARNEIRO, Karoline Zilah Santos. **As emoções no discurso de professoras da escola pública sobre o ensino remoto de língua inglesa**. Dissertação. (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022.

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

CAVALCANTI, Beatriz Alves Paulo. Percepções dos alunos sobre a afetividade nas aulas de inglês de Ensino Médio de uma escola técnica. **HOLOS**, v. 4, p. 512-520, 2014.

COELHO, Fabrícia Lúcia da Costa. O Movimento De Experiências Docentes De Pibidianas De Língua Inglesa Em Tempos De Pandemia: Algumas Considerações A Respeito De Crenças E Emoções. **REVELLI: Revista De Educação, Linguagem E Literatura**, v. 14, p. 1-20, 2022.

COELHO, Hilda. **Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso**. 2011. 175 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COLOMBO GOMES, Gyselle; GATTOLIN, Sandra. (Org.). **Sub a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais**. Campinas: São Paulo, 2024. 282p.

COLOMBO GOMES, G. S.; BARCELOS, A. M.; MILLER, I. Crenças, Emoções e Identidades: aspectos fluidos e fragmentados no ensino de línguas. **Pensares em Revista**, v. 23, p. 1-9, 2021.

CUNHA, M. C. Quando a autorregulação não ocorre na aprendizagem da língua estrangeira. **Intercâmbio**, v. XXIX, p. 128-147, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP.

DANTAS, R. S. **Emoções em Narrativas de Corpos Surdos**. Tese. (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023.

DEGASPERI, Marisa Helena. Atenção e Emoção: elementos essenciais para a retenção na aprendizagem de língua estrangeira. **Letrônica**, v. 2, n. 1, p. 18-25, 2009.

DELGADO LÓPEZ-CÓZAR *et al.* The Google Scholar Experiment: How to index false papers and manipulate bibliometric indicators. **Journal of the Association for Information Science and Technology**, 70(9), 1005-1023, 2019.

DIAS, N. S.; D'ANDREA, C. 'Not Safe for Google': negociando políticas de abertura a partir das lógicas tecnoeconômicas das plataformas infraestruturais. **Revista Contracampo**, v. 44, p. 1-17, 2025.

DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics**: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FERNANDES, Aurelia Emília e Paula. **Crenças dos gestores sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa e motivação do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

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.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIGUEIREDO, Maria Flávia; DUARTE, Sinelle. As paixões aristotélicas na caracterização de dois universos: a língua inglesa na escola de idiomas e na escola de ensino regular. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 57-81, 2013.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley: Newbury House, 1972.

GODOY, P. F. G. **Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

GOMES JÚNIOR, R.C.; SILVA, L. O.; PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais para aprender e ensinar inglês no Brasil. **Texto Livre**, v. 15, p. 1-16, 2021.

GUANAES, L. L. **Emoções e Ambientes Digitais na Pandemia**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2022.

GUEDES, M. R.; ARAGÃO, R. C. Conversações de Professores em uma Notícia do Correio da Bahia na Pandemia. **Fólio - Revista de Letras**, v. 13, p. 621-640, 2021.

GUEDES, Marise Rodrigues; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Relações entre emoções docentes e ensino de linguagens durante a pandemia. **Gláuks**, v. 23, n. 3, p. 98-120, 2024.

GUEDES, Marise Rodrigues; ARAGÃO, Rodrigo Camargo; RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba. Experiências exitosas e emoções no ensino de línguas na pandemia. **Migulim**, v. 12, n. 3, p. 332-351, 2023.

GUÉDES, Marise Rodrigues; RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba. Entre emoções de estudantes e professores de Português como Língua de Acolhimento. **A Cor das Letras**, v. 23, n. 3, p. 112-127, 2022.

GUSEMBAUER, M. Google Scholar to overshadow them all? Comparing the sizes of 12 academic search engines and bibliographic databases. **Scientometrics**, v. 118, p. 177-214. 2019.

HADDAWAY, N. R., COLLINS, A. M., COUGHLIN, D., KIRK, S. The role of Google Scholar in evidence reviews and its applicability to grey literature searching. **PLOS ONE**, 10(9), 2015.

HALEVI, G., MOED, H., BAR-ILAN, J. Suitability of Google Scholar as a source of scientific information and as a source of data for scientific evaluation. **Review of the Literature. Journal of Informetrics**, v. 11, p. 3, 2017.

HAN, Jiying; JIN, Lei; YIN, Hongbiao. Mapping the research on language teacher emotion: A systematic literature review, **System**, v. 118, p. 103138, 2023.

HORWITZ, Elaine K.; HORWITZ, Michael B.; COPE, Joann. Foreign language classroom anxiety. **The Modern Language Journal**, v. 70, n. 2, p. 125-132, 1986.

IMAI, Y. Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. **The Modern Language Journal**, v. 9, n. 2, 278-292, 2010.

JUSTESEN, S. Innovarsity in communities of practice. *In*: HILDRETH, P.M.; KIMBLE, C. **Knowledge networks: innovation through communities of practice**. Hershey: Idea Group, 2004. p.79-95.

KALAJA, Paula; PITKÄNEN-HUHTA, Anne. ALR special issue: Visual methods in applied language studies. **Applied Linguistics Review**, v. 9, n. 2-3, p. 157-449, 2018.

KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera Kfour. EL PORTUGUÉS ME HACE FELIZ: emoções compartilhadas em práticas humanizadoras de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira em um contexto mediado pelo computador. **Entrelínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 255-272, 2015.

LAGO, N. A.; SCHNEIDER, P. F. B. Sentimentos e emoções envolvidos na aprendizagem da escrita em língua estrangeira. **Anais da 9ª Semana de Licenciatura**, Jataí, GO, Brasil, 2012.

LEMOS, L. S. **Estratégias de Ensino/aprendizagem com o WhatsApp**: emoções e multiletramentos. Dissertação (Mestrado em Letras) - UESC, Ilhéus, 2017.

LIMA, C. V. A. **"Eu faço o que posso": experiências, agência e complexidade no ensino de Língua Inglesa**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2014.

M. M. C.; FONSECA, V. N. S. (Orgs.). **Perspectivas críticas e epistemológicas para o ensino de língua adicional e materna na contemporaneidade**. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

MACINTYRE, Peter D. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. *In*: ROBINSON, P. **Individual Differences in Instructed Language Learning**. Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 45-68.

MARTINS, Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira. Emoções E Crenças Na Aprendizagem De Língua Inglesa: um quebra-cabeças com peças lascadas / emotions and beliefs in english language learning. **Pensares em Revista**, n. 23, p. 183-204, 2021.

MARTÍN-MARTÍN, Alberto; COSTAS, Rodrigo; VAN LEEUWEN, Theud, LOPEZ-COZAR, Emilio. Evidence of open access of scientific publications in Google Scholar: A large-scale analysis, **Journal of Informetrics**, v. 12, n. 3, p. 819-841, 2018.

MATURANA, H. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MARTINS, S. T. A. **(Re)pensando a formação-estágio e suas implicações para as experiências de ensino de inglês**: emoção, reflexão crítica e (de)colonialidade. 2024. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2024.

MARTINS, S. T. A.; ARAGÃO, R. C. Emoção, reflexão e agência no estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 25, p. 1-28, 2025

MEDRADO, B. P.; SILVA, R. D. “Ela Sempre Tava do Nosso Lado”: Percepções da Inclusão por Alunos Deficientes Visuais em Aulas de Língua Inglesa. **Línguas & Letras**, v. 13, n. 24, 2012.

MENDES, Ciro Medeiros. **Crenças sobre a língua inglesa**: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

MICCOLI, L. S. **Learning English as a Foreign Language in Brazil**: a Joint Investigation of Learners’ Experiences in a University Classroom. Tese (Doutorado em Educação). Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 1997.

MOÉS, G.; PEREIRA, R. C. M. Inovação em Linguística: o que é e como se faz. **Revista Da Anpoll**, v. 56, p. 20-31, 2025.

MOURA, Edielle Santos; MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino. Emoções No Ensino E Aprendizagem De Língua Inglesa Na Rede Social Instagram. **Uniletras**, v. 44, p. 1-21, 2022.

NOGUEIRA, Marisa Donegá. **O fator afetivo dentro do livro didático de inglês para o 6º ano, como determinante para o ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública**. 2014. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

NÓBREGA, Adriana Nogueira Accioly; GRIFFO, Mara Regina de Almeida; ALVES, Lorena Araujo. A Construção Narrativa De Emoções No Ensino Aprendizagem Em Tempos De Pandemia. **Fórum Linguístico**, v. 19, n. 1, p. 7536-7554, mar. 2022.

NOGUEIRA, Marisa Donegá. **O fator afetivo dentro do livro didático de inglês para o 6º ano, como determinante para o ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública**. 2014. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

NUNES, Diego Fernandes Coelho. Ensino-aprendizagem de LE: um espaço onde o afeto se manifesta. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, PUC-Rio, v. 2, p. 1-15, 2012.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato. **O trabalho emocional de uma professora de Inglês de escola pública: um olhar crítico para as emoções**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato. Emoções e Ensino Crítico de Línguas: Uma Abordagem Político-Cultural Das Emoções De Uma Professora De Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, p. 81-106, 2021.

OLIVEIRA, H. F. À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

OLIVEIRA, Hélio Frank de. Tirantias da identidade do professor de LE: crenças, emoções e ações por meio da linguagem. **Letras Escreve**, Macapá, v. 6, n. 2, p. 13-38, 2016.

OLIVEIRA, Sabrina Camargo de. **Sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem: reflexões de um aluno com necessidade especial e de sua professora de inglês**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ORLANDO, Isabela Ramalho. **Afetividade e ensino de língua inglesa: um olhar para as práticas pedagógicas**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2019.

- PADULA, Bárbara Cotta. **Emoções de uma professora de inglês na escola regular: o papel do coaching**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 45-61, 2005.
- PAULA, C. A. **Crenças e Emoções de uma Professora em Formação Inicial sobre o Ensino/aprendizagem de Vocabulário de Inglês**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, 2023.
- PIRES, Simone Silva. **Aspectos afetivos nos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira na meia-idade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- POZGAI, G. *et al.* Irreproducibility in searches of scientific literature: A comparative analysis. **Ecol Evol**. v. 14; n. 11, p. 14658-14668, 2021
- RAMOS, F. S. **Sou porque sinto**: Um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglês. Tese - (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018
- REZENDE, T. C. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.
- REZENDE, Thalita. **"Somos a resistência"**: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- RIBEIRO, D. C. **Estados afetivos de professoras de língua inglesa em formação inicial**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.
- RODRIGUES, Neide Nunes; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. As Reformas Educacionais e as Condições de Trabalho Docente: emoções vivenciadas por uma professora de Língua Inglesa em serviço. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, n. 2, p. 120-143, 2014.
- RODRIGUES, R. H. Apresentação. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 34, p. 1-7, 2013.
- RUOHOTIE-LYHTY, M.; ARAGÃO, R. C.; PITKÄNEN-HUHTA, A. Language teacher identities as socio-politically situated construction: Finnish and Brazilian student teachers' visualisations of their professional futures. **Teaching and Teacher Education**, v. 100, p. 103270, 2021.
- SANTOS, Jardel Coutinho dos; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. "Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo": um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 2, 2018.

SCOVEL, T. The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A review of the Anxiety Research. **Language Learning**, v. 28, n. 1, p. 129-142, 1978.

SILVA, Dandara Mesquita da; ROMERO, Tania Regina de Souza. Da Discência À Docência: Relatos De Uma Professora Em Formação No Projeto (TELE)TANDEM. **CB TECLÉ: Coletânea Brasileira sobre Tecnologias e Linguagens na Educação**, v. 8, n. 2, p. 1-17, 2024.

SILVA, F. F. **Emoções na Formação Inicial de Professores de Espanhol**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2020.

SILVA, Francisco Gabriel Cordeiro; TORRES, Claryce Cunha de Araújo; MACIEL, Maria Vitória Gonçalves. Além das notas: o reconhecimento das emoções dos alunos na sala de aula de língua inglesa. **Discursividades**, v. 14, n. 1, p. 1-21, jan. 2024.

SILVA, Janylla Barbosa Moreira. **Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: A construção da identidade de professores em formação inicial**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, 2018.

SILVA, Janylla Barbosa Moreira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando A Paixão Pelo Ensino De Professores De Inglês Em Formação Inicial. **Revista X**, v. 16, n. 2, p. 381-408, 2021.

SILVA, L. A. **Crenças e emoções de professores em formação inicial acerca de gêneros e sexualidades no ensino e aprendizagem de línguas**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023

SILVA, Wanderson Gomes da. Se Fosse Eu Sozinha Lá, Não Sei, Acho Que Já Teria Desistido: uma análise crítico-reflexiva de emoções e crenças no ensino de língua inglesa. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 2023, n. 1, p. 173-189, 2023.

SONG, J. The emotional landscape of online teaching: an autoethnographic exploration of vulnerability and emotional reflexivity. **System**, v. 106, p. 1-8, 2022.

SOUSA, Mairine Oliveira *et al.* Motivação e ansiedade: a afetividade no processo de escrita em língua inglesa. **Anais da Semana de Licenciatura**, p. 371-380, 2011.

SOUSA, T. A. **Jogos Teatrais na formação continuada de docentes de Línguas Estrangeiras: uma pesquisa colaborativa no contexto do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2021.

SOUZA, Islâne Ferreira de; AQUINO, Suellen Thomaz de; FROSSARD, Elaine Cristina Medeiros. Panorama Dos Estudos Sobre Emoções E Identidades De Professores De Inglês Em Formação. **Revista Ícone: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v. 24, n. 2, p. 58-82, 2024.

SOUZA, N. E. **Emoções entre o ser-aluno e o ser-professor**: transformações entre o aprender e ensinar. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

TANZI NETO, A., LIBERALI, F. C., KLUGE, D. C., NICOLAIDES, C., & MUÑOZ-SALINAS, Y. A virada afetiva na Linguística Aplicada: movimentos e entrelaçamentos do poder das emoções no campo dos estudos da linguagem. **The Specialist**, v. 46, n. 1, 407-411, 2025.

VANLIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning**. Norwell: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VIEIRA, E. M. **O amor pedagógico no ensino de língua inglesa**: crenças, emoções e ações de uma professora de escola pública. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023.

VILELA, Andrezza Assumpção; REIS, Maria Isabel. Os Desafios Da Sala De Aula No Ensino E Aprendizagem De Uma Língua Estrangeira: Comunicação Efetiva E Emoções. **UEADSL: Universidade, EAD e Software livre**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2023.

VON MÜHLEN, Liane; KLUGE, Denise Cristina. Desejos, Emoções E Identidades: O Uso Da Ferramenta Multimodal Do Jamboard Na Construção De Narrativas Linguísticas De Aprendizes De Inglês Em Aulas Online De Línguas. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, v. 23, n. 3, p. 142-166, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza. A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 3, p. 70-77, 2009.

WHITE, Cynthia. The emotional turn in applied linguistics and TESOL: Significance, challenges and prospects. *In*: MERCER, S.; KOSTOULAS, A. (Eds.). **Language teacher psychology**. Bristol: Multilingual Matters, 2018. p. 19-34.

ZOLNIER, M. C. A. P. **Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

## SOBRE O AUTOR E AS AUTORAS



### Rodrigo Camargo Aragão

Professor titular do Departamento de Letras e Artes da UESC. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e docente no Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Representações. Concluiu doutorado em Estudos Linguísticos com estágio na Universidade de Sevilla. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na UFMG/CNPq e foi professor visitante no Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Jyväskylä, na Finlândia. Coordenou a Diretoria de EAD do Estado da Bahia no Instituto Anísio Teixeira e é vice-coordenador do GT de Linguagem e Tecnologias da Anpoll, onde é pesquisador desde sua fundação em 2010. Coordena o grupo de pesquisa FORTE que pesquisa a educação linguística à luz de interações entre emoção, linguagem, tecnologia e cultura (<https://forte.tec.br/>).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1643952376890753>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-6493-1627>

*E-mail:* [rcaragao@uesc.br](mailto:rcaragao@uesc.br)



### Francielly de Almeida Moraes

Mestra e doutoranda em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). É licenciada em Português-Inglês pela mesma instituição. Integra o grupo de pesquisa FORTE – Formação, Linguagens e Tecnologias e Emoções (CNPq/UESC).

*Lattes:* <https://lattes.cnpq.br/3108058307499609>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-3537-880X>

*E-mail:* [famoraes.let@uesc.br](mailto:famoraes.let@uesc.br)

### Rebecca Pinto Bolaños

Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras. Atua no grupo de pesquisa FORTE. É licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas (UESC).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4399276754322326>

*ORCID:* <https://orcid.org/0009-0001-2221-3555>

*E-mail:* [rpbolanos.ppgl@uesc.br](mailto:rpbolanos.ppgl@uesc.br)



### **Ana Luísa Abade Santos**

Estudante de licenciatura em Português-Inglês e suas literaturas pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Participa do Grupo de Pesquisa FORTE. Foi bolsista de Iniciação Científica da FAPESB e atualmente é bolsista do CNPq, trabalhando no estado da arte em pesquisas sobre emoções no ensino-aprendizagem de línguas e sobre métodos de pesquisa com Inteligência Artificial.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1871300871613475>

*ORCID:* <https://orcid.org/0009-0000-0549-8483>

*E-mail:* [aninhaluiza.al4@gmail.com](mailto:aninhaluiza.al4@gmail.com)



### **Emanuely Avelino de Santana**

Licenciada e mestranda em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Egressa do grupo de pesquisa FORTE. Foi bolsista do CNPq no Projeto de Iniciação Científica sobre metodologias de pesquisa sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas (CNPq). Ex-bolsista do Programa Institucional de Incentivo à docência (PIBID).

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/1595486598386939>

*ORCID:* <https://orcid.org/0009-0000-9188-9666>

*E-mail:* [easantana.let@uesc.br](mailto:easantana.let@uesc.br)

www.PIMENTACULTURAL.com

# METODOLOGIAS DE PESQUISA SOBRE EMOÇÕES NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NO BRASIL

um estado da arte (2005-2024)