



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA**

Anna Paula Pereira de Souza Lage Barbosa

O Letramento Emocional constitutivo do ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional em uma escola pública do Distrito Federal: uma pesquisa-ação

Brasília

2026

Anna Paula Pereira de Souza Lage Barbosa

Letramento Emocional constitutivo do ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional em uma escola pública do Distrito Federal: uma pesquisa-ação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação. Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas. Trabalho de conclusão de curso

Orientador: Prof. Dr. Avram Stanley Blum

Brasília

2026

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

BARBOSA, Anna Paula Pereira de Souza Lage Barbosa. Letramento Emocional constitutivo do ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional em uma escola pública do Distrito Federal: uma pesquisa-ação. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 116f. Dissertação de Mestrado.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P1	Pereira de Souza Lage Barbosa, Anna Paula O Letramento Emocional constitutivo do ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional em uma escola pública do Distrito Federal: uma pesquisa-ação / Anna Paula Pereira de Souza Lage Barbosa; orientador Avram Stanley Blum. Brasília, 2026. 116 p. Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Brasília, 2026. 1. Letramento Emocional. 2. língua adicional. 3. inglês. 4. processo de educação. I. Stanley Blum, Avram, orient. II. Título.
----	--

Anna Paula Pereira de Souza Lage Barbosa

O Letramento Emocional constitutivo do ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional em uma escola pública do Distrito Federal: uma pesquisa-ação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Data da aprovação: 26/04/2026

Prof. Dr. Avram Stanley Blum — Orientador
PGLA / Universidade de Brasília

Prof. Dra. Yamilka Rabasa Fernandez - Membro interno
PGLA / Universidade de Brasília

Suellen Thomaz de Aquino Martins — Membro externo
PPGER / Universidade Federal do Sul da Bahia

Prof. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin - Membro suplente
PGLA / Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

À Deus, ou à força divina presente na vida, que, para mim, é muito palpável em lugares como a Floresta Amazônica e as Cataratas de Iguçu.

Aos meus pais, Ana e Paulo (*in memoriam*), que me deram muito além dos próprios nomes, me ensinaram a ir atrás dos meus sonhos, sempre me apoiando de maneiras práticas e emocionais.

Ao meu filho, João Pedro, que todos os dias me convida a ser uma pessoa melhor e que me apoiou muito durante todo o meu processo do Mestrado e da escrita da dissertação.

À minha irmã, Adriana, e meu irmão, Bruno, com quem trilho essa vida, compartilhando alegrias, tristezas e sonhos.

Aos meus amigos e amigas, que não somente me incentivaram para esta empreitada, mas me dão força e senso de comunidade para essa e outras jornadas da vida - Aletéia, Gabriela, Juliana, Laura, Taynã, Elaine, Ivo, Paula (no plural), Cris, Mariana, Luciana, Janaína, dentre outros.

À minha terapeuta, Virgínia, que me ajudou com muitas emoções que surgiram ao longo dessa jornada.

Aos meus dois orientadores, Avram e Yuki, que me guiaram, cada um deles do seu jeito, mas sempre me permitindo ser eu mesma na minha pesquisa e no meu texto.

Me sinto grata também por ter percorrido esse caminho com meus colegas do PGLA, com quem compartilhei não só aprendizados e lanches, mas também dicas e desabafos sobre os desafios que essa jornada nos trouxe.

Obrigada, também, ao CIL 01, a instituição que abriu as portas para minha pesquisa e, em especial às professoras Rita e Irene (nomes fictícios), que tão gentilmente abriram as suas salas e um pouco das suas almas ao longo dessa pesquisa.

“Basta um professor - um só! - para nos salvar de nós mesmos
e nos fazer esquecer dos outros.”

Daniel Pennac

RESUMO

A presente teve como objetivo, a partir dos elementos constituintes do Letramento Emocional (LE), gerar propostas de intervenção para contribuir para as abordagens de LE de duas professoras participantes de um Centro Interescolar de Línguas (CIL), uma escola pública de natureza especial no Distrito Federal e identificar como essas intervenções influenciaram as abordagens delas. A seção teórica baseia-se em três conceitos principais: o processo de educação de línguas adicionais de forma significativa, humanizada e engajada (Leffa, 2001; Rajagopalan, 2003; Damianovic, 2005; Pennycook, 2004, 2011; Aragão, 2011); a aprendizagem socioemocional aplicada ao contexto escolar (Mayer; Salovey, 1997, 1990; Goleman, 1995; Maturana, 1998; Bar-On, 2000; Weare, 2004; Brasil, 2018; Brackett *et al.*, 2019) e o Letramento Emocional no processo de educação de inglês como língua adicional (Aragão, 2011; Mercer, 2015; Oxford, 2019; Wang; Liu, 2023; Barcelos, 2024; Castro; Shelton-Strong, 2024). Esta pesquisa qualitativa (Laville; Dionne, 1999; González Rey, 2005; Chizzotti, 2006; Prodanov; Freitas, 2013) cujo método investigativo foi a pesquisa-ação (Macintyre, 2002; Tripp, 2005; Burns, 2010) foi realizada por meio de intervenções propostas a partir de elementos de Letramento Emocional. Trabalhou-se com duas professoras participantes (pseudônimos Irene e Rita) e suas respectivas turmas. O material empírico foi gerado a partir da realização de entrevistas semiestruturadas (Rosa, 2006; Rosa; Arnoldi, 2006; Sampieri, 2006), da observação de aulas com notas de campo (Creswell, 2014; Bardon *et al.*, 2020) além de diários reflexivos feitos pelas professoras participantes (Aragão, 2008; Barcelos, 2020). A análise do material empírico gerado foi feita sob a forma de um Relato de Experiência, inspirada na Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006). Embora modestos, os resultados apontam para os benefícios dessa associação de elementos do Letramento Emocional ao processo de educação em língua adicional no âmbito escolar. Ao longo do processo da pesquisa-ação, a Irene cultivou o processo de LE no seu currículo principalmente por meio do cultivo da amorosidade no ambiente de sala de aula (Barcelos; Coelho, 2019) bem como de expressões para demonstrar empatia (Barcelos, 2015; Brackett *et al.*, 2019; Brackett, 2021). Rita, por sua vez, retomou práticas de *mindfulness* (Pentón Herrera; Martínez-Alba, 2021) que havia utilizado em outras ocasiões com intuito de interferir no ambiente de sala de aula. Ambas professoras participantes relataram benefícios da pesquisa para sua trajetória como educadoras.

Palavras-chave: Letramento Emocional, língua adicional, inglês, processo de educação

ABSTRACT

The present study aimed, based on the constituent elements of Emotional Literacy (EL), to generate intervention proposals to contribute to the EL approaches of two teachers participating in an Inter-School Language Center (CIL), a public school in the Federal District, Brazil, and to identify how these interventions influenced their approaches. The theoretical section is based on three main concepts: the process of teaching additional languages in a meaningful, humanized, and engaged way (Leffa, 2001; Rajagopalan, 2003; Damianovic, 2005; Pennycook, 2004, 2011; Aragão, 2011); social-emotional learning applied to the school context (Mayer and Salovey, 1997, 1990; Goleman, 1995; Maturana, 1998; Bar-On, 2000; Weare, 2004; Brasil, 2018; Brackett *et al.*, 2019) and Emotional Literacy in the process of teaching English as an additional language (Aragão, 2011; Mercer, 2015; Oxford, 2019; Wang and Liu, 2023; Barcelos, 2024; Castro and Shelton-Strong, 2024). This qualitative research (Laville and Dionne, 1999; González Rey, 2005; Chizzotti, 2006; Prodanov and Freitas, 2013), whose investigative method was action research (Macintyre, 2002; Tripp, 2005; Burns, 2010), was carried out through interventions proposed based on elements of emotional literacy. We worked with two participating teachers (pseudonyms Irene and Rita) and their respective classes. The empirical material was generated from semi-structured interviews (Rosa, 2006; Rosa and Arnoldi, 2006; Sampieri, 2006), classroom observation with field notes (Creswell, 2014; Bardon *et al.*, 2020), as well as reflective diaries kept by the participating teachers (Aragão, 2008; Barcelos, 2020). The analysis of the generated empirical material was conducted in the form of an Experience Report, inspired by the Thematic Analysis proposed by Braun and Clarke (2006). Although modest, the results point to the benefits of associating elements of emotional literacy with the additional language education process in the school setting. Throughout the action research process, Irene cultivated the emotional literacy process in her curriculum mainly through cultivating loving-kindness in the classroom environment (Barcelos and Coelho, 2019) as well as expressions to demonstrate empathy (Barcelos, 2015; Brackett *et al.*, 2019; Brackett, 2021). Rita, in turn, resumed mindfulness practices (Pentón Herrera and Martínez-Alba, 2021) that she had used on other occasions with the aim of influencing the classroom environment. Both participating teachers reported benefits from the research for their trajectory as educators.

Keywords: Emotional Literacy, additional language, English, education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Gráfico das emoções	29
Figura 2 -	Modelo <i>EMPATHICS</i>	37
Figura 3 -	Ciclos da pesquisa-ação	43
Figura 4 -	Página do livro didático adotado	70
Figura 5 -	Slides para revisar emoções e para apresentar expressões de empatia	70
Figura 6 -	Expressões de empatia com os acréscimos dos estudantes	71
Figura 7 -	Slides para estudantes desenharem sentimentos	72
Figura 8 -	Um gato famoso na internet	72
Figura 9 -	Página do material didático adotado	74
Figura 10 -	Slide com o diálogo usado na aula de rita	90
Figura 11 -	<i>Mood meter</i> (adaptado)	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Definições de Inteligência Emocional e Letramento Emocional	25
Tabela 2 -	Etapas desta Pesquisa-Ação	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
CIL	Centro Interescolar de Línguas
PGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
SEI	Social Emotional Intelligence
IE	Inteligência Emocional
ASE	Aprendizagem Socioemocional
LE	Letramento Emocional
CASEL	Colaborativo para Aprendizado Acadêmico Social e Emocional
LA	Linguística Aplicada
IA	Inteligência Artificial
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i> (aprendizagem de língua adicional e outro conteúdo simultaneamente)

SÍMBOLOS PARA TRANSCRIÇÃO

...	Qualquer pausa
“ ”	Citações literais ou leituras de texto durante as gravações
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto
?	Interrogação

Observações:

Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas

Não se indica ponto de exclamação

Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como vírgula, ponto-e-vírgula, ponto final

Fonte: a autora, baseada em Castilho e Preti (1986)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Perguntas da pesquisa.....	18
1.2 Objetivos	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 Conceito de Letramento Emocional	19
2.2 Aprendizagem e Aplicação de Habilidades Emocionais nas Escolas	26
2.3 Letramento Emocional e a Educação em Línguas Adicionais	31
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	40
3.1 Natureza e Método da Pesquisa	40
3.1.1 Pesquisa Qualitativa Interpretativista	40
3.1.2 Pesquisa-Ação	42
3.1.3 A Pesquisa-Ação na Educação	44
3.2 Contexto da Pesquisa	45
3.3 Participantes	47
3.4 Instrumentos para Geração de Material Empírico	48
3.5 Etapas desta Pesquisa-Ação	51
3.6 Metodologia para a Análise do Material Empírico	54
3.7 Considerações Éticas	56
4 RELATO DA EXPERIÊNCIA DA PESQUISA-AÇÃO COM IRENE E RITA	58
4.1 A turma da Irene	58
4.1.1 A 1ª etapa - primeira entrevista individual	59
4.1.2 A 2ª etapa - primeiro ciclo de observação de aulas	60
4.1.3 A 3ª etapa - segunda reunião.....	63
4.1.4 A 4ª etapa - segundo ciclo de observação de aulas	66
4.1.5 A 5ª etapa - entrevista final e avaliação do processo interventivo...	75
4.2 A turma da Rita	78
4.2.1 A 1ª etapa - primeira entrevista individual	78
4.2.2 A 2ª etapa - primeiro ciclo de observação de aulas	81
4.2.3 A 3ª etapa - segunda reunião	85
4.2.4 A 4ª etapa - segundo ciclo de observação de aulas	90
4.2.5 A 5ª etapa - entrevista final e avaliação do processo interventivo...	96

4.3 Confluências e Diferenças entre as Professoras Participantes	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
5.1 Limitações e Contribuições desse Estudo e Sugestões para Pesquisas Futuras	95
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
REFERÊNCIAS	
APÊNDICE A - Perguntas da Primeira Entrevista Semiestruturada	110
APÊNDICE B - Perguntas da Segunda Entrevista Semiestruturada	111
APÊNDICE C - Perguntas da Terceira Entrevista Semiestruturada.....	112
APÊNDICE D - Mensagem contida na contracapa dos diários reflexivos entregues às professoras participantes	113
APÊNDICE E - Material sobre Letramento Emocional utilizado com as professoras participantes	114
APÊNDICE F - Termo de Autorização de Imagem e Som de Voz para fins de Pesquisa	116

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual enfrenta uma crise de saúde mental significativa, refletida em dados alarmantes. Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria, aproximadamente mil crianças e adolescentes entre 10 e 19 anos cometem suicídio anualmente no Brasil, com base em dados coletados entre 2012 e 2021¹. Esse cenário preocupante é acompanhado por um aumento expressivo no consumo de medicamentos psiquiátricos: entre 2017 e 2021, a venda de antidepressivos e estabilizadores de humor aumentou, como um todo, cerca de 58%, conforme dados do Conselho Federal de Farmácia².

Em uma escola de natureza especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) localizada na Asa Sul, onde trabalhei, essa realidade se manifesta de forma igualmente preocupante. Em dois anos seguidos, ao menos um adolescente tirou a própria vida a cada ano, ademais, tive alunos que exibiam marcas visíveis de automutilação nos braços. Além disso, convivi com colegas de trabalho que, sobrecarregados pela pressão do cotidiano, faziam uso de antidepressivos e precisavam se afastar das atividades laborais devido ao impacto da carga mental.

Essa realidade consternadora me motivou a realizar minha pesquisa de mestrado sobre o tema, com a intenção de fazer uma contribuição positiva, na escola onde atuo. Minha jornada pessoal na educação emocional começou em 2011, quando me tornei mãe e comecei a questionar os métodos tradicionais de educação, que não levam em conta que “as emoções fazem parte do ensino e aprendizagem” (Miccoli, 2011, p. 181). Isso me levou a pesquisar e adotar práticas mais respeitadas de educação, observando os benefícios da educação emocional em minha vida e na de meu filho. Como professora, senti a necessidade de integrar esses elementos emocionais na sala de aula.

Segundo Barcelos (2024), o Letramento Emocional - a capacidade de compreender e gerenciar as próprias emoções bem como as dos outros; a habilidade de controlar impulsos, definir metas e ter planejamento; a escuta ativa e empatia; assim como a capacidade de realizar escolhas pessoais baseadas em princípios éticos - é essencial para a educação integral³ de indivíduos. Ao incorporar essa abordagem ao ambiente escolar e

¹ AGÊNCIA BRASIL. **Estudo Alerta para Alta Incidência de Suicídio na Adolescência**. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/saude/noticia/2023-09/brasil-registra-1000-suicidios-de-criancas-e-adolescentes-por-ano> Acesso em 15/01/2024.

² CNN. **Uso de medicamentos para a saúde mental cresce no Brasil; especialistas alertam sobre cuidados**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/uso-de-medicamentos-para-a-saude-mental-cresce-no-brasil-especialistas-alertam-sobre-cuidados/> Acesso em 15 de janeiro de 2024.

³ Uso os termos educação *integral* ou *holística*, indistintamente, para designar uma educação mais ampla do que a mera transmissão de conteúdos previstos em currículos.

profissional, é possível criar espaços mais acolhedores e preparar as pessoas para lidar com os desafios emocionais da vida cotidiana, como demonstrado em pesquisas empíricas como a de Castro e Shelton-Strong (2024) que conduziram um curso CLIL (*content and language integrated learning*), onde o aprendizado de inglês como língua adicional é associado a outro conteúdo - Letramento Emocional, neste caso. Segundo esses pesquisadores, os relatos dos estudantes participantes da pesquisa demonstraram que o aumento da percepção de si e das próprias emoções transformou o aprendizado dos estudantes.

Mais do que um local somente de ensino acadêmico, a escola deve ser um espaço de acolhimento e aprendizagem ampla, contemplando não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o emocional e social. O fortalecimento do Letramento Emocional na educação pode contribuir para um ambiente onde alunos e professores se sintam mais seguros para expressar suas emoções, buscar apoio e construir relações mais saudáveis. Essa perspectiva é reforçada por Casassus (2009) no livro *Fundamentos da Educação Emocional*, onde o autor menciona uma pesquisa internacional que ele conduziu, pela Unesco, em 1994, na América Latina para avaliar a qualidade da educação e que demonstrou que fatores emocionais, como a qualidade das interações pessoais, têm um impacto mais significativo na aprendizagem dos estudantes do que aspectos estruturais ou materiais.

Brackett (2021) reforça essa ideia, afirmando que a melhor maneira de envolver os estudantes no processo de aprendizagem é construir relacionamentos positivos, onde a expressão emocional é fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal (Brasília, 2018), documentos que conduzem a educação na capital do país, também enfatizam a importância do Letramento Emocional na educação básica. O rol de competências gerais da BNCC elenca habilidades como reconhecer suas emoções e as dos outros, empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação - que são aspectos do Letramento Emocional, embora o documento não utilize esse termo.

Esses elementos contribuem para a formação integral dos indivíduos e para o fortalecimento de suas habilidades socioemocionais. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre como o Letramento Emocional pode ser integrado ao processo de ensino-aprendizagem em diferentes áreas, incluindo o ensino de inglês, como língua adicional. Ao considerar a linguagem como uma construção social que possibilita a expressão de sentimentos — conforme apontam a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo em Movimento (Brasília, 2018) —, faz-se necessário também problematizar as concepções de

língua que orientam este estudo.

Para fins dessa pesquisa, usarei o termo *língua adicional* em oposição à *língua estrangeira* ou *segunda língua*. Como colocam Ellis (1994) e Leffa (2014), o termo língua estrangeira afasta o aprendiz do idioma a ser aprendido. Leffa (2014) vai além e afirma que não podemos chamar a língua inglesa de *estrangeira* no Brasil dentro de um mundo globalizado onde o inglês é familiar ao estudante e chamá-la de língua *estrangeira* aumentaria a distância real (e desejável) do estudante com o inglês. O termo *segunda língua* era usado em contextos em que o estudante morava em um país que usava esse idioma. Entretanto, o termo *segunda* é muitas vezes incorreto - pois o estudante já fala duas, três ou mais línguas. Dessa forma, portanto, adotarei o termo *língua adicional* por ele expressar exatamente o objeto do nosso estudo - uma língua que está sendo adicionada aos conhecimentos do estudante, sem o afastamento que o termo *estrangeira* pode trazer.

Nesse sentido, a adoção do termo *língua adicional* não se restringe a uma escolha terminológica, mas dialoga com uma concepção de aprendizagem que considera o estudante em sua integralidade, incluindo dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Ao compreender a língua como um conhecimento que se soma ao repertório do aprendiz, e não como algo distante ou alheio à sua realidade, abre-se espaço para discutir fatores que atravessam o processo de aprendizagem, como as emoções, as crenças e as relações estabelecidas em sala de aula.

Como coloca Aragão (2011), a linguagem é uma atividade recursiva que se aprende na convivência com outros e está entrelaçada às emoções. É nesse horizonte que se defende que o Letramento Emocional é um componente essencial para o sucesso na aprendizagem de línguas. Ao longo da parte teórica desta dissertação, a Seção 2, debatarei como essa afirmação foi reforçada por meio de outros estudos empíricos. Cabe enfatizar a meta-análise promovida por Wang e Liu (2023) e que comprova a relação entre inteligência emocional e o maior sucesso no aprendizado de línguas. Castro e Shelton-Strong (2024), por sua vez, conduziram um estudo que associou o Letramento Emocional ao ensino de inglês como língua adicional. Nessa mesma perspectiva, Barcelos (2024) pondera sobre a relação entre emoções, linguagem e interações humanas e destaca a relevância do aprendizado de línguas como uma experiência essencialmente social e capaz de gerar transformações. A pesquisadora defende o Letramento Emocional como fundamental para formar pessoas aptas a enfrentar os desafios emocionais que emergem em diferentes áreas da vida e, portanto, essencial ao currículo escolar, não somente para profissionais da área de línguas, mas e à formação de todos os profissionais. Barcelos (2024) convida professores à

constante reflexão sobre a própria prática e a se aprofundarem nos estudos sobre esse assunto. Entretanto, apesar do reconhecimento teórico e de os documentos normativos da SEEDF aderirem a relevância do Letramento Emocional, persistem desafios significativos tais como o tempo escasso em relação ao conteúdo a ser cumprido e as avaliações uniformizadas que conduzem o processo ensino-aprendizagem, por exemplo, para sua efetiva incorporação às práticas pedagógicas em sala de aula.

1.1 Perguntas de Pesquisa

Diante do exposto, estabelecemos duas perguntas que orientam a reflexão da presente pesquisa:

1. Como o Letramento Emocional pode ser abordado ao longo do processo de educação de inglês como língua adicional na educação básica?
2. Como a participação nesta pesquisa sobre Letramento Emocional em aulas de inglês como língua adicional influencia a abordagem das participantes?

1.2 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é, a partir dos elementos constituintes do Letramento Emocional, gerar propostas de intervenção para contribuir para as abordagens de Letramento Emocional das professoras participantes e identificar como essas intervenções influenciam as abordagens delas. Visando alcançar o objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar como as participantes compreendem e incorporam estratégias de Letramento Emocional no processo de educação de inglês como língua adicional na educação básica;
- 2) Gerar, a partir desses elementos, propostas de estratégias de intervenção para incluir mais elementos de Letramento Emocional às aulas de inglês como língua adicional;
- 3) Investigar como as intervenções propostas influenciam as abordagens das participantes da pesquisa em relação ao Letramento Emocional em aulas de inglês como língua adicional, analisando possíveis mudanças ao longo do processo.

2 Fundamentação Teórica

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.
John Dewey

Nesta seção apresento a revisão de uma série de textos que contribuem para minha compreensão do conceito de Letramento Emocional. Ela está dividida em três subseções: 1) Conceito de Letramento Emocional, 2) Aprendizagem e Aplicação de Habilidades Emocionais nas Escolas e 3) Letramento Emocional e a Educação em Línguas Adicionais.

2.1 Conceito de Letramento Emocional

Embora utilizem nomenclaturas levemente diferentes, diversos autores vêm falando, desde o final do século XX, de Letramento Emocional e da importância de se aprender e ensinar como lidar com nossas emoções de formas saudáveis em diferentes contextos, especialmente em instituições de ensino. Nesse sentido, Mayer e Salovey (1990) introduziram o conceito de *Inteligência Emocional* em um artigo seminal. Em um período em que se falava em múltiplos tipos de inteligência (Gardner, 1983), havia o conceito de inteligência social, os autores trouxeram o conceito de Inteligência Emocional definida por eles como “a habilidade de monitorar as próprias emoções bem como os sentimentos e emoções dos outros; distinguir as emoções e usar essas informações para guiar os próprios pensamentos e ações⁴” (Mayer; Salovey, 1990, p. 189, tradução própria). Para os autores, a inteligência emocional (IE) favorece um planejamento flexível e criativo, pois permite que o indivíduo considere diferentes possibilidades, rompa padrões rígidos de pensamento e elabore múltiplos planos diante do futuro. Além disso, a IE possibilita o redirecionamento de foco, entendido como a capacidade de reorganizar a atenção e priorizar demandas mais relevantes quando emoções intensas surgem. Em contraste, a ausência de inteligência emocional torna o indivíduo mais vulnerável a ser conduzido de forma automática pelas próprias emoções, sem conseguir regulá-las ou utilizá-las de modo produtivo.

A educação emocional começa por conhecer e nomear os próprios sentimentos, aprendendo a expressá-los de forma clara e não agressiva, compreendendo a diferença entre pensar e sentir e sendo capaz de descrever com precisão como está se sentindo (Mayer;

⁴ No original: *We define emotional intelligence as the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions.*

Salovey, 1990). O segundo passo seria controlar os impulsos e adiar a satisfação, assim como controlar a tensão e ansiedade. Goleman (1995) popularizou o termo Inteligência Emocional, e enfatizou que ela pode ser aprendida e ensinada. Ele afirma a importância do autocontrole e de distinguir entre emoções e comportamentos, além de desenvolver a habilidade de fazer escolhas emocionais mais adequadas. Isso envolve primeiro controlar o impulso de agir e, em seguida, considerar outras opções e suas possíveis repercussões antes de agir.

Também são habilidades almejadas: ser capaz de identificar emoções alheias, prevenir efeitos desfavoráveis associados a emoções negativas, promover a auto-motivação, ter uma atitude positiva perante a vida (Mayer; Salovey, 1990). Em 1997, esses pesquisadores modificaram um pouco o próprio conceito de inteligência emocional, reforçando a importância da IE para as competências sociais:

- Inteligência emocional envolve a habilidade de perceber corretamente, avaliar e expressar emoção; a habilidade de acessar e/ou gerar sentimentos quando eles facilitarem pensamentos; a habilidade de compreender emoções e conhecimento emocional; bem como a habilidade de regular as emoções para promover crescimento emocional e intelectual.⁵ (Mayer; Salovey, 1997, p.10, tradução própria)

Com intuito de comprovar que a inteligência emocional é, de fato, um tipo de inteligência específico e não apenas uma habilidade social, Mayer *et al.* (2000) desenvolveram um teste, o MEIS, uma Escala de Multifatores da Inteligência Emocional⁶, capaz de medir a inteligência emocional de indivíduos. Essa pesquisa comprovou que a IE atende aos critérios rigorosos para ser considerada um tipo de inteligência específico: o primeiro deles é conceitual - inteligência precisa ser uma performance mental e não apenas um jeito típico de se comportar, ou seja, precisa ser uma série de habilidades que podem ser listadas; o segundo, correlacional - um tipo de inteligência precisa estar relacionado a outro tipo e, ao mesmo tempo, ser diferente dos tipos de inteligência já estabelecidos; e o terceiro está relacionado ao desenvolvimento - as inteligências se desenvolvem com a idade e a experiência.

Com base em análises de pesquisas realizadas nos EUA, Canadá, Argentina, Alemanha, Índia, Israel, Nigéria e África do Sul sobre o tema, Bar-On (2000) expande a ideia de Inteligência Emocional com o conceito de *inteligência socioemocional*, o qual

⁵ No original: *Emotional intelligence involves the ability to perceive accurately, appraise, and express emotion; the ability to access and/or generate feelings when they facilitate thought; the ability to understand emotion and emotional knowledge, and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth.*

⁶ No original: *Multifactor Emotional Intelligence Scale*

define como “cruzamento de competências emocionais e sociais inter-relacionadas, habilidades e facilitadores que determinam com qual eficiência nós nos compreendemos e nos expressamos, compreendemos os outros e nos relacionamos com eles e lidamos com demandas diárias”⁷ (Bar-On, 2000, p.365, tradução própria). Segundo o autor, a inteligência socioemocional (SEI) se desenvolve com o tempo, podendo ser ensinada e aprendida e influencia significativamente o desempenho acadêmico e profissional, além da saúde física. Entre os fatores que compõem a *inteligência socioemocional* estão: 1) auto-estima, 2) relacionamento interpessoal, 3) controle de impulsos, 4) resolução de problemas, 5) autoconsciência, 6) flexibilidade, 7) teste de realidade, 8) tolerância ao estresse, 9) assertividade e 10) empatia.

A inteligência socioemocional (SEI), conforme definida por Bar-On (2000), destaca-se como um conjunto interconectado de competências emocionais e sociais que influenciam significativamente tanto o desempenho acadêmico e profissional quanto a saúde física. Essa visão é complementada pelos avanços nas pesquisas realizadas por Mayer, Salovey e Caruso (2004), que, por meio do teste MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test⁸), demonstraram como os níveis de inteligência emocional (IE) estão diretamente associados a diversas áreas da vida. Enquanto Bar-On (2000) enfatiza que a SEI pode ser desenvolvida ao longo do tempo, os achados de Mayer e colaboradores reforçam a importância de promovê-la, uma vez que o aumento da IE está relacionado à melhoria na performance acadêmica, nos relacionamentos e na comunicação; por outro lado, níveis de mais baixos de IE estão associados a problemas comportamentais e ao uso de substâncias químicas. Juntas, essas abordagens evidenciam o papel central da IE no bem-estar e no sucesso pessoal e social.

A partir desse autoconhecimento e expressão emocional, podemos alcançar a empatia. Ou seja, a capacidade de escutar o outro de fato e compreender os sentimentos dele, sem julgamentos, para um diálogo e convivência honestos. Nas palavras de Goleman (1995):

Uma aptidão chave é a empatia, ou seja, a compreensão dos sentimentos dos outros e a adoção da deles, e o respeito às diferenças no modo como as pessoas encaram as coisas. Os relacionamentos são um foco importante, incluindo aprender a ser um bom ouvinte e um bom questionador; distinguir entre o que alguém diz ou faz e nossas reações e julgamentos; ser mais assertivo, e não raivoso ou passivo; e

⁷ No original: *Emotional-social intelligence is a cross-section of interrelated emotional and social competences, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands.*

⁸ Em Português: *Teste de Inteligência Emocional de Mayer-Salovey-Caruso*

aprender as artes da cooperatividade, solução de conflitos e negociação de meios-termos. (Goleman, 1995, p. 282)

O termo *aprendizagem socioemocional* surgiu durante uma conferência que reuniu especialistas em saúde e educação no Instituto Fetzer (Michigan, EUA) em 1994. A partir dessa conferência, a Aprendizagem Socioemocional (ASE) passou a ser entendida como um processo por meio do qual crianças, jovens e adultos desenvolvem competências essenciais para compreender e gerenciar emoções, estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, tomar decisões responsáveis e enfrentar desafios cotidianos com eficácia de maneira competente e ética (Tecla et al., 2014). Desde então, o conceito tem ganhado relevância global, sendo amplamente utilizado em programas educacionais voltados à formação integral de estudantes. Um exemplo desse tipo de projeto é o Colaborativo para Aprendizado Acadêmico Social e Emocional⁹- uma organização que, desde 1994, reúne estudiosos e colaboradores com o objetivo de promover uma educação integral para estudantes de diferentes faixas etárias.

Embora a ASE dialogue historicamente com o campo da inteligência emocional, especialmente ao enfatizar o desenvolvimento de competências intrapessoais e interpessoais, pesquisas mais recentes têm buscado deslocar o foco de uma concepção predominantemente psicológica e individual para uma abordagem que considere as emoções como práticas socialmente construídas e mediadas pela linguagem. Nesse contexto, o termo Letramento Emocional emerge como uma ampliação crítica dessa perspectiva, ao enfatizar não apenas a habilidade de reconhecer e regular emoções, mas também a capacidade de interpretá-las, expressá-las e negociá-las em contextos sociais e discursivos específicos.

Em consonância com essa perspectiva, Weare (2004) adota o termo Letramento Emocional que ela compreende como a capacidade de compreendermos a nós mesmos e aos outros, estando cientes, entendendo e utilizando informações sobre estados emocionais próprios e alheios de maneira competente, incluindo a habilidade de compreender, expressar e administrar as próprias emoções. A pesquisadora define Letramento Emocional (LE) como:

a capacidade de compreendermos a nós próprios e às outras pessoas e em particular de estar ciente de compreender e usar informações acerca dos estados emocionais em nós mesmos e nos outros de forma competente. Letramento Emocional inclui a capacidade de compreender, expressar e administrar as nossas próprias emoções e reagir às emoções do outro, de uma forma que seja útil a nós

⁹ No original: *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (<https://case1.org/>)

mesmos e aos outros.¹⁰(Weare, 2004, p. 2, tradução própria)

Weare (2004) escolhe Letramento Emocional para evitar alguns dos termos anteriores. O termo *Inteligência Emocional*, segundo ela, pode ter uma conotação de medição de inteligência tal qual o tradicional QI - quociente de Inteligência - e dar ênfase à medição ao invés da conotação passível de mudanças/aprendizado ao longo da vida. A autora também refuta a palavra *aprendizado* por, na visão dela, este conceito afastar outras áreas de atuação que não a de ensino. Ela enxerga que *competências* podem soar excessivamente fragmentadas e a pesquisadora quer defender um aprendizado (ou habilidades) holístico. A autora relembra que o Letramento Emocional não é novidade e traz a citação de Aristóteles sobre a importância de controlar a raiva: “Todos nós podemos ficar com raiva, isso é fácil. Mas ficar com raiva da pessoa certa, na medida certa, na hora certa, pelos motivos corretos e da forma correta - isto não é fácil¹¹” (Aristóteles, *apud* Weare, 2004, p. 9, tradução própria). A autora enumera benefícios da implementação de programas de Letramento Emocional em escolas tais como: maior consciência emocional, melhoria no desempenho e de comportamento, menos violência e conflitos, melhoria das relações interpessoais e na solução de problemas, bem como diminuição de comportamento de risco.

Barcelos (2015) também opta por adotar o termo **Letramentos Emocionais** em suas reflexões teóricas e práticas, destacando que o desenvolvimento da inteligência emocional deve estar necessariamente atrelado a uma postura de amorosidade e empatia. Partindo dessa compreensão dos Letramentos Emocionais como uma prática ética e relacional, Barcelos e Coelho (2019) ampliam essa discussão ao abordar o conceito de amorosidade como dimensão constitutiva do ensino e da aprendizagem de línguas. As autoras argumentam que, embora haja muito preconceito com o uso das palavras *amor* ou *amorosidade* para retratar o ensino, o amor é necessário ao ensino e aprendizagem de línguas. Essas autoras definem amor como “respeito, ética, cuidado e coração aberto que juntos possibilitam uma ressonância de positividade¹²”. Elas elencam ao menos três formas de praticar o amor em sala de aula: 1) ao escutar, de forma atenta e encorajadora e amorosa, os estudantes e dar abertura para as histórias (linguísticas) deles, especialmente as

¹⁰ No original: *...ability to understand ourselves, and other people, and in particular to be aware of, understand, and use information about the emotional states of ourselves and others with competence. It includes the ability to understand, express and manage our own emotions, and respond to the emotions of others, in ways that are helpful to ourselves and others.*

¹¹ No original: *Anyone can be angry - that is easy. But to be angry with the right person, to the right degree, at the right time, for the right purpose and in the right way -that is not easy*

¹² No original: *...love means respect, ethics, care and an openness of heart that makes it possible for positivity resonance.*

pesarosas; 2) ao dar espaço para que os estudantes falem de si mesmos e criar um ambiente seguro onde todos aprendam e cresçam e 3) aulas colaborativas onde estudantes e professores possam dar *feedback* construtivo uns aos outros (Barcelos; Coelho, 2019, p. 139, tradução própria). Para Barcelos (2015) *Letramentos Emocionais* implica a capacidade de compreender, interpretar e lidar com as emoções tanto no nível individual quanto no coletivo, reconhecendo que nossas emoções desempenham um papel essencial na forma como interagimos com o mundo. Ela defende que o cultivo dessa competência emocional exige um esforço consciente para identificar e aceitar nossas próprias emoções, bem como entender e validar as emoções daqueles com quem convivemos. Além disso, a pesquisadora enfatiza a importância de construir relações baseadas na honestidade, no respeito mútuo e na responsabilidade emocional, como forma de promover interações mais éticas e harmoniosas em diferentes contextos da vida.

Barcelos (2024), com base no referencial teórico do Colaborativo para Aprendizado Acadêmico Social e Emocional (CASEL) bem como de outros autores, elenca as competências¹³ base do **Letramento Emocional**:

- **Autoconhecimento**: capacidade de entender as próprias emoções e avaliar os pontos fortes e fracos;
- **Autocontrole ou autogestão**: habilidade de se auto motivar, controlar os impulsos, definir metas, ter planejamento e organização;
- **Habilidades de relacionamento**: manifestação de escuta ativa, comunicação clara e cooperação com os colegas;
- **Tomada de decisão responsável**: capacidade de realizar escolhas pessoais, levando em conta padrões éticos e morais. (Barcelos, 2024 p. 27)

Para a pesquisadora, o Letramento Emocional não se limita ao reconhecimento e à regulação das próprias emoções, nem apenas à relação com o outro por meio da escuta ativa e da empatia. Ele também engloba aspectos essenciais como o autocontrole e a autogestão, que desempenham um papel fundamental na capacidade de persistir diante de desafios e na busca por objetivos. Essas habilidades são cruciais para qualquer processo de aprendizado,

¹³ Barcelos (2024) esclarece que vai utilizar o termo *competências* porque é o termo utilizado pela CASEL e que foi reproduzido em documentos oficiais do Brasil, como a BNCC (2018). A autora expõe as críticas de Magalhães (2022, *apud* Barcelos 2024, p. 29) e Silva (2022, *apud* Barcelos 2024, p. 30) que criticam as propostas de ensino de competências socioemocionais como uma espécie de adestramento das classes trabalhadoras para que essa classe seja mais resistente ao invés de buscar uma mudança social. Ricardo (2010) faz críticas semelhantes alertando para a “pedagogia de competências” (aspas do autor) que faz com que as escolas se abram para o mundo econômico e busquem atribuir um sentido prático aos saberes escolares (p. 611). Um efeito possível dessa concepção é a transformação do indivíduo em um simples instrumento produtivo, frequentemente denominado “recurso humano”, o que implica a perda de sua condição de sujeito e sua objetificação no contexto do capital moderno (Ricardo, 2010, p. 610). Trata-se de uma crítica pertinente, com a qual esta pesquisa se alinha. A intenção, aqui, é discutir habilidades que promovam bem-estar, equilíbrio e uma relação saudável consigo mesmo e com o outro, bem como processos de autogestão voltados à realização de metas pessoais, e não à mera adequação às exigências da lógica do capital. Para fins desta dissertação, será adotado o termo *competências* nos casos em que os próprios autores assim o empregarem.

e, portanto, têm grande relevância no ensino e na aquisição de línguas adicionais. Ao desenvolver a consciência emocional e as estratégias de autorregulação, os aprendizes podem não apenas fortalecer sua resiliência diante das dificuldades inerentes ao aprendizado de uma nova língua, mas também aprimorar suas interações e colaborações no contexto educacional e social.

Até aqui, apresentei como ao longo dos anos, os conceitos de inteligência emocional e Letramento Emocional vêm sendo ampliados e aprofundados por diversos autores, tanto nacionais quanto internacionais. A seguir, apresento uma tabela (n.1) que reúne as definições propostas por diferentes pesquisadores, evidenciando a evolução e a diversidade de perspectivas sobre o tema.

Tabela 1 - Definições de Inteligência Emocional e Letramento Emocional

Inteligência Emocional (IE)	Mayer e Salovey (1990)	Habilidade de monitorar emoções próprias e alheias, usando essas informações para guiar pensamentos e ações. Permite planejamento flexível e controle emocional, enquanto sua ausência aumenta a impulsividade.
Inteligência Emocional (IE)	Goleman (1995)	Capacidade de distinguir entre emoções e comportamentos, permitindo escolhas emocionais adequadas. Inclui habilidades como automotivação e positividade.
Inteligência Emocional (IE) - Revisão	Mayer e Salovey (1997)	Reforço da IE como crucial para competências sociais, incluindo percepção, compreensão e regulação emocional, empatia e autocontrole.
Inteligência Socioemocional (SEI)	Bar-On (2000)	Conjunto de competências interligadas que influenciam autoconhecimento, relacionamentos e enfrentamento de demandas diárias. Pode ser desenvolvida e impacta desempenho acadêmico, profissional e saúde.
Aprendizagem Socioemocional (ASE)	termo usado pelo Colaborativo para Aprendizado Acadêmico Social	Desenvolvimento de competências para compreender e gerenciar emoções, manter relacionamentos saudáveis, tomar decisões

	e Emocional (1994)	responsáveis e enfrentar desafios cotidianos com eficácia e ética.
Letramento Emocional (LE)	Weare (2004)	Abordagem que evita conotações de medição rígida (como QI) e enfatiza a aprendizagem contínua. Beneficia escolas com melhoria no comportamento e relações interpessoais.
Letramentos Emocionais (LE)	Barcelos (2024)	Vinculado a amorosidade e empatia. Competências essenciais incluem: autoconhecimento, autocontrole, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável.

Fonte: elaborado pela autora

A análise do quadro comparativo evidencia a diversidade de concepções acerca da inteligência e do Letramento Emocional, permitindo identificar nuances e pontos de convergência entre os diferentes autores. De modo geral, tais formulações convergem ao reconhecer a centralidade das dimensões socioemocionais para uma educação de caráter integral e para a promoção do bem-estar de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar. Para fins desta pesquisa, com base nessas aproximações teóricas, direciono minha perspectiva para a proposta de Barcelos (2024), que compreende o Letramento Emocional de maneira mais ampla e integrada. Dessa forma, para fins desta dissertação, alinho minha abordagem ao entendimento de que o Letramento Emocional não se restringe ao reconhecimento e à regulação das próprias emoções, nem apenas à relação com o outro por meio da escuta ativa e da empatia, mas também inclui dimensões fundamentais como o autocontrole e a autogestão, essenciais para a persistência diante de desafios e para a busca de objetivos - habilidades essenciais para o ensino e aprendizado de uma língua adicional.

2.2 Aprendizagem e Aplicação de Habilidades Emocionais nas Escolas

Inteligência no sentido estrito não é suficiente para garantir o aprendizado escolar de estudantes, nem uma convivência social que respeite as individualidades de cada um ao mesmo tempo que promova as relações entre as pessoas. Como humanos, temos emoções e elas afetam o bem-estar individual e coletivo, a convivência escolar e, portanto, o

aprendizado. Essas reflexões fundamentam a motivação desta pesquisa, que busca analisar o papel do Letramento Emocional na promoção de processos de ensino e aprendizagem de línguas alinhados a uma perspectiva de educação integral.

Ao questionar o que significa educar, que tipo de educação desejamos e com quais propósitos, Maturana (1998) propõe uma reflexão profunda sobre os fundamentos da prática educacional. Para ele, a educação deve ir além da transmissão de conteúdos e habilidades técnicas, abrangendo a formação ética e relacional dos indivíduos. Nesse sentido, esse pensador chileno defende a construção de uma educação voltada para o respeito e a aceitação do outro como um legítimo outro, o que só é possível quando há, primeiramente, aceitação e respeito por si mesmo. Ele argumenta que o reconhecimento mútuo e o cultivo de relações baseadas em empatia e compreensão são elementos fundamentais para o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas e colaborativas. Maturana enfatiza que as escolas têm um papel central nesse processo, pois são ambientes privilegiados para a aprendizagem de competências sociais e emocionais que promovem a convivência respeitosa e a co-construção de uma comunidade. Assim, ele propõe que a educação seja concebida como um espaço para formar indivíduos capazes de viver em harmonia com os outros, respeitando as diferenças e promovendo valores que fortalecem o tecido social.

No Brasil, a inclusão de aspectos socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) chancela institucionalmente a importância de termos uma visão holística da educação que ultrapassa os conteúdos mais tradicionalmente abordados em escolas e inclui, autoconhecimento, cooperação e empatia como assuntos a serem abordados também em escolas no território nacional. Embora não haja um termo específico, aspectos socioemocionais estão elencadas nas competências gerais da BNCC:

1 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade de lidar com elas.

2 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

3 Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.10)

O aprendizado social e emocional é definido como o processo de integrar a cognição, a emoção e o comportamento em nossas vidas. Em um ambiente escolar, isso envolve práticas para incorporar esse aprendizado social e emocional à liderança, ao ensino

e à aprendizagem, para que adultos e crianças construam conhecimento e consciência das próprias emoções, aprendam a regular as emoções e comportamentos em si e no outro, tomem decisões responsáveis e construam relacionamentos positivos. Esse aprendizado é sistematizado em diferentes programas em escolas. Baseado na teoria da inteligência emocional de Mayer e Salovey (1997) citada na subseção anterior, Brackett *et al.* (2019), pesquisadores do Centro de Pesquisa para Educação Emocional da Universidade de Yale, EUA, criaram uma abordagem com uma série de diretrizes, princípios e práticas que podem ser adotadas por instituições escolares, um conjunto de habilidades que podem ser ensinadas e aprendidas. Essa abordagem sistemática para alcançar o Letramento Emocional pretendido é conhecida como “*RULER*” (Brackett, 2019, 2021) - o acrônimo em inglês para reconhecer, compreender, rotular, expressar, e regular¹⁴ as emoções - (*recognize, understand, label, express e regulate*, no original). Essas estratégias não têm uma sequência que deva ser seguida para que funcionem, podem acontecer, inclusive, simultaneamente. As três primeiras palavras do acrônimo se referem a processos internos - reconhecer, compreender e nomear as emoções; enquanto as duas últimas letras do acrônimo - expressar e regular - estão relacionadas ao mundo externo e à relação com o outro.

Quando falamos em reconhecer as próprias emoções e as dos outros estamos falando em perceber o que estamos sentindo e em reconhecer as expressões faciais, tons de voz, e outros sinais não verbais em outros. Compreender essas emoções é determinar o que pode ter causado elas. Nomear as emoções é se atentar aos mínimos detalhes, reparando nas nuances dos sentimentos e das respectivas nomenclaturas. Expressar emoções leva em conta a norma e o contexto social. Regular emoções é utilizar estratégias que nos ajudem a lidar com o que sentimos e por que nos sentimos daquela forma (Brackett *et al.*, 2019, p. 147, tradução própria).

Brackett *et al.* (2019, p. 147, tradução própria) afirmam que “quando educadores e estudantes se engajam no método medidor de estados de ânimo (Fig. 1) (*mood meter check-in*) eles desenvolvem cada uma das habilidades *RULER*. Eles passam a reconhecer as emoções e pensamentos dos seus corpos; entender o que causa estes sentimentos; nomear os próprios sentimentos; refletir em como expressar diferentes sentimentos e em quais estratégias usar para regular e administrar cada um deles.

¹⁴ Adotei a tradução de Livia de Almeida para os termos "*recognize, understand label express e regulate*" utilizada na versão em português do livro *Permissão para Sentir* de Brackett (2021).

Figura 1 - GRÁFICO DAS EMOÇÕES

Enfurecido	Em pânico	Estressado	Nervoso	Em choque	Surpreso	Positivo	Festivo	Exultante	Extasiado	ALTA ENERGIA	
Exasperado	Enraivecido	Frustrado	Tenso	Atordado	Radian-te	Bem-posto	Motivado	Inspirado	Eufórico		
Irado	Assustado	Zangado	Agitado	Inquieto	Energizado	Vibrante	Animado	Otimista	Entusiasmado		
Ansioso	Apreensivo	Preocupado	Irado	Incomodado	Risonho	Concentrado	Feliz	Orgulhoso	Empolgado		
Repugnado	Aflito	Receoso	Intranquilo	Invocado	Agradável	Alegre	Esperançoso	Brinca-lhão	Bem-aventurado		
Enjoado	Taciturno	Desapontado	Para baixo	Apático	À vontade	Pacato	Contente	Amoroso	Realizado		BAIXA ENERGIA
Pessimista	Lerdo	Sem ânimo	Triste	Entediado	Calmo	Seguro	Satisfeito	Grato	Emotivo		
Alienado	Miserável	Solitário	Desanimado	Cansado	Descontraído	Relaxado	Sossegado	Abençoadado	Equilibrado		
Melancólico	Deprimido	Mal-humorado	Exausto	Fatigado	Gentil	Pensativo	Pacífico	Confortável	Despreocupado		
Desesperado	Desesperançoso	Desolado	Extennuado	Esgotado	Sonolento	Complacente	Tranquilo	Acolhido	Sereno		

←----- BAIXO AGRADO → ←----- ALTO AGRADO →

Fonte: a autora baseada em Brackett (2021), com as cores adaptadas para esta dissertação

Os autores acrescentam que esse método de medir humores (Fig. 1) auxilia estudantes que vivenciam emoções confusas ou inéditas e têm dificuldade de compreendê-las; além de beneficiar aqueles que se sentem demasiado chateados ou são tímidos. Além disso, apoia estudantes que ainda não sabem como expressar emoções na língua que estão aprendendo.

O método também é útil para aqueles que não compreendem completamente como o outro está se sentindo. Por fim, contribui para estudantes que ainda estão aprendendo a expressar os próprios sentimentos ou que enfrentam emoções desafiadoras, como conflitos entre colegas.

Após implementarem essa abordagem de Letramento Emocional em escolas de educação básica em diversos estados dos EUA e em alguns outros países, como o México, esses pesquisadores de Yale, EUA, realizaram estudos de meta análise (Brackett *et al.*, 2019) com o objetivo de avaliar os resultados da implementação da aprendizagem socioemocional e demonstraram que houve aumento do desempenho acadêmico, melhores relações entre professores e estudantes e um declínio de comportamento inadequado nas

escolas que fizeram intervenções de aprendizado socioemocional, demonstrando que esse aprendizado tem muito potencial para o desenvolvimento saudável, tanto físico quanto mental, além de contribuir para o senso moral, a cidadania e a motivação para alcançar objetivos

Weare (2004) também defende a importância do Letramento Emocional (LE) nas escolas. Para ela, o LE possui três grandes eixos: autoconhecimento; compreender, expressar e regular as próprias emoções; e compreender e relacionar-se com o outro. A pesquisadora pede atenção ao se criar um modelo ocidental e aplicá-lo a outras culturas e diz não querer impor o mesmo modelo para todos. Ela salienta, ainda, que os componentes de uma lista de competências emocionais ou sociais não são isentos de valor social, cultural ou político e propõe que cada escola ou grupo chegue à própria definição de Letramento Emocional almejado, levando em conta diferentes contextos e culturas. Weare (2004) afirma que alguns conceitos chegam a ser contraditórios tais como o de otimismo e senso de realidade ou autoconfiança e empatia; e defende que cada um de nós precisa encontrar um ponto de equilíbrio entre essas contradições. Ela sinaliza que o Letramento Emocional não implica felicidade constante mas sim na aceitação de todas as emoções como parte da experiência humana, reconhecendo sua importância e aprendendo a gerenciá-las de forma apropriada. A pesquisadora pontua que escolas têm potencial para ajudar crianças e funcionários - gerenciais, administrativos, auxiliares e professores - a lidar com as emoções de forma apropriada.

Em consonância com Weare, Barcelos (2024) ressalta os aspectos sociais e políticos do Letramento Emocional. A pesquisadora brasileira salienta que:

[...] é preciso ter senso crítico e compreender que Letramento Emocional não é algo individual, mas social e político, e está engendrado em nossas práticas sociais, nas relações de poder e em questões de gênero, raça e classe social. Dessa forma não se trata apenas de conhecer nossas emoções e saber lidar com elas e com as dos outros, mas de compreender como as emoções são também formadas e como são contextualmente, discursivamente, politicamente e culturalmente situadas. (Barcelos 2024, p.37)

Barcelos (2024) defende enfaticamente que o Letramento Emocional (LE) deveria ser incorporado como uma matéria obrigatória tanto no currículo escolar quanto na formação de todas as profissões. Segundo a autora, essa inclusão seria essencial para preparar indivíduos capazes de lidar com os desafios emocionais que surgem nas diversas esferas da vida. Ela destaca que o desenvolvimento do LE não é apenas uma habilidade desejável, mas uma necessidade urgente para promover “soluções colaborativas que levem

ao bem-estar pessoal, comunitário e social” (Barcelos, 2024, p. 38).

A pesquisadora brasileira propõe um convite reflexivo aos profissionais da educação, sugerindo que cada um examine criticamente sua própria postura em relação ao tema. Ela defende que se aprenda sobre nossas próprias emoções, a de nossos estudantes e afirma que é “preciso ensinar isso a nossos alunos e professores em um constante processo de aprendizagem reflexiva sobre nós mesmos e nossa prática” (Barcelos, 2024, p.38). A autora reforça a ideia de que o Letramento Emocional pode formar indivíduos mais conscientes de si mesmos e das próprias emoções além de empáticos. Ela sugere que professores se engajem ativamente em aprofundar conhecimentos sobre o LE, buscando apoio dos colegas ou de uma comunidade distante e formação continuada.

Para os fins desta pesquisa empírica — tanto no que se refere às intervenções propostas quanto à análise dos dados — não foram contempladas todas as etapas da abordagem *RULER*, conforme delineada por Brackett *et al.* (2019), que envolve os processos de reconhecer, compreender, rotular, expressar e regular as emoções. Focou-se, principalmente, em ampliar o repertório lexical dos estudantes para a expressão de emoções e para a manifestação de empatia na língua adicional. Em uma das turmas foi utilizada uma versão adaptada do *mood meter*, conforme proposto por Brackett *et al.* (2019).

Ademais, uma das professoras participantes retomou, no decorrer da pesquisa, práticas de *mindfulness*¹⁵ que já havia estudado e experimentado anteriormente, incorporando-as de modo articulado às ações desenvolvidas no contexto investigado.

2.3 Letramento Emocional e a Educação em Línguas Adicionais

Quando relacionado ao processo de educação em línguas adicionais, o Letramento Emocional ganha ainda mais força. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta poderosa para a expressão emocional e a construção de relações interpessoais. Damianovic (2005, p. 188) reforça que “a produção do linguista aplicado deve responsabilizar-se por um projeto político pedagógico que busque transformar uma sociedade”. Nesse sentido, a autora propõe que o processo de educação em línguas adicionais vá além de estruturas e incorpore elementos que promovam uma compreensão mais profunda das relações humanas e culturais. Leffa (2001, p. 12) também

¹⁵ Exercícios de atenção plena - técnicas de meditação e exercícios cognitivos que visam treinar o cérebro a focar no momento presente. No caso das aulas desta professora participante, foram momentos de luzes apagadas, música suave, em que ela convidou os estudantes a prestarem atenção à própria respiração, às próprias emoções e a imaginar cenários relaxantes, procurando se acalmar. E, na sequência, a retornarem para as atividades de sala de forma mais concentrada.

destaca a relação intrínseca entre emoção e linguagem, apontando que o aprendizado de uma nova língua envolve vivências emocionais que enriquecem o processo. Integrar o aprendizado social e emocional ao ensino de línguas promove que estudantes desenvolvam tanto habilidades linguísticas quanto competências emocionais, potencializando a formação de cidadãos capazes de atuar de maneira consciente e empática em contextos multiculturais.

Enquanto Leffa (2001, p. 14) conclama a Linguística Aplicada a "assumir um compromisso com a sociedade", de forma semelhante, Pennycook (2004, p. 797-798, tradução própria) faz um apelo contundente: "vivemos em um mundo de dor, e a Linguística Aplicada pode desempenhar um papel importante tanto na produção quanto no alívio dessa dor¹⁶". No contexto desse papel crítico, resalto que não podemos dissociar a razão das emoções. É essencial que o intelecto não sufoque as emoções e que aprendamos a comunicar o que sentimos em todas as línguas que falamos. Nesse sentido, a integração do aprendizado social e emocional ao processo de educação em línguas adicionais tem como objetivo promover o desenvolvimento de habilidades essenciais para adultos, jovens e crianças, como a construção de conhecimentos e da consciência emocional, a capacidade de gerenciar emoções e comportamentos, a tomada de decisões responsáveis e a construção de relacionamentos positivos. Esse processo vai além do desenvolvimento individual, pois também prepara os envolvidos para atuar de forma mais empática e ética em suas interações sociais, alinhando-se a objetivos pedagógicos mais amplos.

Falar sobre as próprias emoções em uma língua adicional, além de promover o desenvolvimento linguístico, oferece um espaço rico para a ampliação da empatia e da compreensão intercultural. Esse processo permite não apenas a troca de palavras, mas também a partilha de perspectivas, valores e sentimentos que conectam os indivíduos a realidades diversas. Aragão (2011, p. 171) ressalta que a linguagem é uma atividade recursiva, aprendida na convivência com outros, que se entrelaça profundamente às emoções humanas, promovendo o desenvolvimento da autoconsciência, do aprendizado significativo e da reflexão crítica sobre si mesmo e o mundo ao redor. Ao expressar emoções em um idioma adicional, os aprendizes não apenas dominam a língua, mas também se engajam em um processo de auto descoberta e conexão social. Em consonância, Brackett *et al.* (2019, p. 148, tradução própria) destacam que "a linguagem desempenha um papel primordial no desenvolvimento social e emocional¹⁷", sublinhando sua função

¹⁶No original: *we live amid a world of pain, and that applied linguistics may have an important role in either the production or the alleviation of that pain*

¹⁷No original: *the pivotal role that language plays in social and emotional development*

essencial na construção de vínculos humanos. Esse entrelaçamento entre língua, emoção e convivência reflete a riqueza do aprendizado de idiomas como uma prática transformadora, capaz de transcender barreiras culturais e fomentar uma visão mais inclusiva e sensível do mundo.

Aragão (2011, p. 164) critica o ensino/aprendizagem visto como um depósito gradual de objetos na mente do aprendiz, como se a “língua estrangeira fosse algo concreto que possa ser quebrada em pedaços e unidades menores e consumida por um dispositivo interno às nossas mentes”. Para ele, “a linguagem é uma atividade recursiva que se aprende na convivência com outros e que se entrelaça às nossas emoções e proporciona o desenrolar da autoconsciência, do aprendizado e da reflexão” (Aragão, 2011, p.171). De maneira semelhante, Pennycook (2004) defende a linguística aplicada crítica como “uma tentativa de fazer a linguística aplicada ter relevância, para refazer as conexões entre discurso, aprendizagem de línguas, uso da língua e os contextos sociais e políticos em que isso ocorre¹⁸” (Pennycook, 2004, p. 796, tradução própria).

A relação entre emoções, linguagem e interações humanas reforça a importância do aprendizado de línguas como uma prática profundamente social e transformadora. Enquanto falar sobre as próprias emoções em uma língua adicional amplia a empatia e promove a autoconsciência (Aragão, 2011; Brackett *et al.*, 2019), essas emoções não podem ser dissociadas das dinâmicas do ambiente em que emergem. Aragão (2011), fundamentado na Biologia do Conhecer de Maturana, destaca que as emoções são fruto das interações com o outro, e não características isoladas de indivíduos. Ele aponta, por exemplo, que a ansiedade, frequentemente mencionada no aprendizado de línguas, pode estar diretamente relacionada à atmosfera da sala de aula e às relações que ali se desenrolam. Nesse contexto, ensino e aprendizagem são concebidos como processos de transformação mútua, em que professores e estudantes se modificam continuamente a partir das emoções e das interações vividas no espaço compartilhado. Assim, as dinâmicas relacionais, como salienta Aragão (2011, p. 186), estão no centro do processo da educação em línguas adicionais, ressaltando que aprender uma língua é, antes de tudo, um ato de conexão humana.

Com objetivo de compreender o papel da Inteligência Emocional (IE) para a aprendizagem de línguas, Wang e Liu (2023) promoveram uma das pesquisas empíricas mencionadas na introdução desta dissertação, uma meta-análise de 39 artigos publicados que juntavam 6.571 participantes. Nessa pesquisa, a relação entre IE e aprendizagem de

¹⁸ No original: *an attempt to make applied linguistics matter; to remake connections between discourse, language learning, language use, and the political contexts in which these occur.*

línguas fica clara. Alunos com mais competências emocionais foram capazes de regular emoções negativas tais como ansiedade e frustração que fazem parte do aprendizado de outras línguas; além de serem mais capazes de lidar com relações e interações interpessoais. Os autores acrescentam que o aprendizado de línguas envolve atividades colaborativas tais como trabalho em dupla e em grupo e ter IE pode ajudar a realizar essas interações. Eles defendem, ainda, que é necessário ter competências emocionais de compreensão e empatia para aprender palavras abstratas (Wang e Liu, 2023, p.14, tradução própria). Os pesquisadores concluem a síntese dos estudos afirmando que os alunos precisam perceber, compreender e regular emoções para terem sucesso na aprendizagem de línguas e acrescentam que a aprendizagem de línguas deve incorporar o cultivo à Inteligência Emocional.

■ A segunda pesquisa empírica citada na introdução foi promovida por Castro e Shelton-Strong (2024). Os pesquisadores planejaram e conduziram um curso usando a abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) onde a língua - inglês como língua adicional, nesse caso - é ensinada por meio de outro conteúdo com o objetivo de “explorar as emoções dos estudantes de línguas, incluindo Letramento Emocional, motivação, pontos fortes de personalidade, mentalidades, regulação emocional integrada, empatia e construção de confiança conectados ao afeto positivo e negativo¹⁹” (Castro e Shelton-Strong, 2024, p.1, tradução própria). Os pesquisadores conduziram um estudo com 24 participantes em uma Universidade no Japão. Durante o curso conduzido pelos pesquisadores, os estudantes registravam, em diários reflexivos, as próprias emoções em relação ao aprendizado da língua. Ao analisar esses registros dos estudantes participantes, Castro e Shelton-Strong (2024) encontraram quatro eixos em comum: 1) capital social e aprendizagem de línguas; 2) autoconsciência das emoções no aprendizado; 3) crescimento pessoal no aprendizado e 4) transformação pessoal.

De acordo com os pesquisadores, o ambiente de apoio e segurança promovido em sala de aula incentivou a expressão sincera das emoções. Essa abertura foi fundamental para que os estudantes desenvolvessem uma compreensão mais profunda de si mesmos e dos outros, favorecendo a autoaceitação e a autoconfiança. Como resultado, houve um aumento na motivação para aprender inglês e uma atitude mais positiva tanto em relação a si mesmos quanto ao processo de aprendizado. O segundo eixo de relatos encontrado nos diários

¹⁹ No original: *explore emotions in language learning, including emotional literacy, motivation, character strengths, mindsets, integrated emotion regulation, empathy, and confidence-building connected to positive and negative effect*

reflexivos descreve a habilidade de ter consciência das próprias emoções em circunstâncias diferentes, ser capaz de nomeá-las e perceber como elas influenciam o próprio comportamento e afetam as outras pessoas. Com relação ao terceiro eixo, os estudantes mencionaram estar mais conscientes das próprias emoções e serem capazes de geri-las para tornar o aprendizado mais divertido e eficiente. Esse curso também ajudou a lembrá-los dos motivos para começarem a aprender inglês. Recapitular esses objetivos pessoais e de carreira, assim como auto avaliar o progresso já feito, ajudou os estudantes a se manterem motivados para atingir o crescimento pessoal almejado. Para além dos objetivos linguísticos, o engajamento dos estudantes ao longo das atividades propostas auxiliou-os no crescimento pessoal, o quarto eixo encontrado pelos pesquisadores. Há relatos de estudantes de que o curso os levou a um entendimento mais profundo de si mesmos e de como as emoções afetam a si mesmos e aos outros, além de como utilizá-las de forma efetiva não apenas no aprendizado de línguas mas também na vida diária.

A experiência desses pesquisadores evidencia a relevância do Letramento Emocional no aprendizado de línguas, demonstrando que, além de ser uma habilidade essencial, ele pode ser ensinado, aprendido e aplicado para gerar benefícios concretos aos maiores interessados no processo de aprendizagem: os próprios estudantes. Por meio do desenvolvimento de habilidades emocionais, os alunos podem tornar-se mais capazes de reconhecer, compreender e gerenciar suas emoções, o que não apenas potencializa o aprendizado linguístico, mas também promove crescimento pessoal e social. Essa perspectiva está alinhada à visão de Rajagopalan (2003), que argumenta que “o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira contribui para um amplo processo de redefinição de identidade” (Rajagopalan, 2003, p. 69). Aprender uma nova língua envolve não apenas a aquisição de competências técnicas, mas também a construção de novas formas de ver a si mesmo e de se relacionar com o mundo, transformando a maneira como os estudantes percebem sua identidade, suas emoções e seu lugar em contextos multiculturais.

Reconhecer as transformações emocionais e identitárias envolvidas na aprendizagem de uma língua nos levam a refletir sobre o papel do ensino e do professor na condução desse processo, aspecto central na perspectiva de Mercer (2015) sobre a complexidade do ensino de línguas. Em sintonia com textos citados anteriormente nesta subseção, a pesquisadora destaca que o ensino de línguas vai muito além da simples transmissão de competências linguísticas. Ele envolve uma combinação de elementos que incluem didática, pedagogia e o domínio de estratégias específicas para lidar com os

desafios do aprendizado de idiomas. A pesquisadora enfatiza que, para alcançar resultados significativos, é crucial que os professores compreendam a psicologia dos estudantes. Essa compreensão permite que os educadores identifiquem fatores emocionais, cognitivos e comportamentais que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Segundo Mercer, compreender as emoções, as motivações e os padrões de pensamento dos estudantes fornece ferramentas valiosas para ajudar os alunos a se manterem engajados durante o processo de aprendizado. Nesse sentido, a autora argumenta que o engajamento não é apenas um aspecto desejável, mas sim um componente essencial para o sucesso na aprendizagem de línguas. Esse compromisso, por sua vez, está profundamente relacionado ao modo como os estudantes pensam sobre o aprendizado, como se sentem em relação a ele e como traduzem esses pensamentos e sentimentos em ações concretas que favorecem seu progresso.

Ao abordar elementos da Psicologia Positiva aplicados ao aprendizado de línguas adicionais, Oxford (2019) sinaliza a importância de fatores como significado e perseverança para o aprendizado de uma língua adicional. Nas palavras da autora: [...] “os aprendizes de línguas bem sucedidos são aqueles que encontram significado no aprendizado do idioma - aqueles para quem o próprio idioma, e não apenas obter uma nota em um curso de línguas, tornou-se algo fascinante²⁰” (Oxford, 2019, p. 19, tradução própria). Para essa pesquisadora, a aprendizagem de línguas é um processo complexo influenciado por múltiplos fatores interconectados, que ela demonstra pelo modelo **EMPATHICS** (Fig. 2), do acrônimo em inglês onde **E** representa - *emotion and empathy* (emoção e empatia); **M** - *meaning and motivation* (significado e motivação); **P** - *perseverance* (perseverança); **A** - *agency and autonomy* (agência e autonomia); **T** - *time* (tempo); **H** - *hardiness and habits of mind* (robustez e hábitos mentais); **I** - *intelligences* (inteligências); **C** - *character strengths* (virtudes de caráter) e **S** - *self factors (self-efficacy, self-concept, self-esteem, self-verification)* em português: autoeficácia, autoconceito, autoestima, autoverificação.

²⁰ No original: *I contend that successful language learners are those who have found meaning in learning the language- those for whom the language itself, not just getting a good mark in the language course, has become compelling for them.*

Figura 2 - MODELO EMPATHICS

Positive Psychology for Language Learners	
E	Emotion & Empathy (Emoção e Empatia)
M	Meaning & Motivation (Significado e Motivação)
P	Perseverance (including: Resilience, Hope, Optimism) Perseverança (incluindo: Resiliência, Esperança e Otimismo)
A	Agency and Autonomy (Agência e Autonomia)
T	Time (Patience, Learning Pace) (Tempo: Paciência, Ritmo de Aprendizagem)
H	Hardiness and Habits of Mind (Robustez e Hábitos Mentais)
I	Intelligences (Emotional, Linguistic, etc.) (Inteligências)
C	Character Strengths (Courage, Justice, Humanity) (Forças de Caráter - Coragem, Justiça, Humanidade)
S	Self Factors (Self-efficacy, Self-concept, Self-esteem, Self-verification) (fatores próprios - Autoeficácia, Autoconceito, Autoestima, Autoverificação)

Fonte: a autora baseada em: OXFORD, R. (2019. p. 10-87)

Oxford (2019) argumenta que as emoções são inseparáveis da cognição e, portanto, parte inerente do aprendizado. Ela destaca que enquanto emoções positivas como alegria, curiosidade, interesse, prazer e conforto aumentam a atenção e criam espaço para pensamentos e ações inovadoras; a aceitação das emoções negativas faz parte de uma alegria genuína. Trazendo elementos da Psicologia Positiva, a pesquisadora salienta a importância do significado e propósito na vida, que fazem com que seres humanos direcionem energia de forma proveitosa ao que de fato importa para eles (Oxford, 2019, p. 18, tradução nossa). Ao abordar a motivação, ela distingue motivação interna da externa, destacando a importância de se fazer algo por interesse, diversão ou desafio próprios, e não por punições ou recompensas externas. A autora elenca resiliência, esperança e otimismo como partes da perseverança e associa fatores ambientais - como relacionamentos fortes e de suporte, oportunidades de participar com contribuição e responsabilidade; além de mensagens que transmitem altas expectativas e focam nos pontos fortes - à manutenção da perseverança. Ela define agência como conhecer os próprios objetivos e o que deve ser feito

para alcançá-los. Oxford (2019) descreve a autonomia como assumir a responsabilidade pelo próprio aprendizado; mas destaca que o indivíduo está sempre situado em um ambiente social e cultural e salienta que a autonomia ocidental é muitas vezes competitiva. Ela ressalta a importância do gerenciamento de tempo para se alcançar objetivos como o de aprender um idioma.

Com relação aos hábitos mentais, a autora elenca três elementos como fundamentais - o comprometimento (manter-se envolvido independentemente de quão difíceis estressantes as coisas fiquem), o controle (controlar os resultados ao invés de recuar para a passividade) e o desafio (refutar o conforto fácil e aceitar o estresse como uma parte normal da vida e de uma oportunidade para aprendizagem) - e destaca a importância do suporte do grupo para a manutenção desses hábitos. Ela associa o conceito de múltiplas inteligências de Gardner (1983) e Sternberg (1985) aos de virtudes de caráter discutidos desde a filosofia antiga e classificados pelo Instituto VIA²¹ em 2014 em seis grupos: sabedoria e conhecimento, coragem, humanidade, justiça, temperança e transcendência. Ademais, fatores do *self* (autoeficácia, autoconceito, autoestima, autoverificação) influenciam o quão cada pessoa acredita que pode fazer algo para alcançar um objetivo específico e esta crença está relacionada a quanto a pessoa persevera diante de desafios e obstáculos. Juntos, esses elementos formam um ecossistema dinâmico para a aprendizagem de línguas, onde aspectos cognitivos, emocionais e sociais se inter-relacionam.

Barcelos (2015, 2024), concebe os Letramentos Emocionais como um conjunto de habilidades que articulam inteligência emocional, amorosidade e empatia, entendidas como práticas indispensáveis para reconhecer, interpretar e gerir emoções no nível individual e coletivo. A autora defende que o desenvolvimento dessa competência exige um esforço consciente de identificar e aceitar as próprias emoções, validar as emoções do outro e construir relações pautadas pela honestidade, pelo respeito mútuo e pela responsabilidade emocional, de modo a favorecer interações mais éticas e harmoniosas. Com base no referencial do Colaborativo para Aprendizado Acadêmico Social e Emocional (CASEL), descrito na subseção 2.1, Barcelos (2024) destaca competências fundamentais desse Letramento — como autoconhecimento, autocontrole, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável — e argumenta que ele não se restringe à empatia ou à regulação emocional, envolvendo também a capacidade de persistir, estabelecer metas e se autogerir. Assim, tais competências revelam-se essenciais para qualquer processo

²¹ VIA Institute - criado em 2000 pela Fundação Mayerson para explorar o desenvolvimento positivo da juventude (<https://www.viacharacter.org/>)

educativo, especialmente para o ensino e aprendizagem de línguas adicionais, nos quais a autorregulação emocional fortalece a resiliência dos aprendizes e qualifica suas interações e colaborações.

Os diferentes autores aqui discutidos convergem ao afirmar que o ensino e a aprendizagem de línguas constituem processos profundamente humanos, atravessados por emoções, relações sociais, identidades em construção e compromissos éticos. De Damianovic e Leffa a Pennycook e Aragão, evidencia-se que a linguagem não pode ser dissociada das vivências afetivas e das interações que moldam a experiência de aprender: emoções influenciam percepções, comportamentos, motivações e a própria atmosfera da sala de aula, tornando-se parte indissociável do desenvolvimento linguístico. Estudos recentes, como os de Wang e Liu (2023) e de Castro e Shelton-Strong (2024), reforçam empiricamente que habilidades emocionais — como consciência, regulação, empatia, autogestão e confiança — não apenas reduzem ansiedade e fortalecem relações, mas também ampliam motivação, engajamento e crescimento pessoal. Nessa mesma direção, Oxford (2019) e Barcelos (2015, 2024) mostram que fatores como propósito, perseverança, agência e Letramentos Emocionais integram um ecossistema no qual cognição, emoção e contexto social se entrelaçam, sustentando uma aprendizagem mais significativa e transformadora. Assim, ao reconhecer que aprender uma língua é, antes de tudo, entrar em contato consigo mesmo e com o outro, todos esses autores apontam para um projeto pedagógico que ultrapassa a técnica: uma educação em línguas adicionais comprometida com a empatia, a ética, a justiça social e a formação integral de sujeitos capazes de agir no mundo com sensibilidade, consciência e responsabilidade.

A partir das premissas de que a educação em línguas adicionais ultrapassa a transmissão de conteúdos e de habilidades técnicas (Maturana, 1998; Aragão, 2011) e torna-se um espaço para conhecer a si e aos outros (Weare, 2004; Barcelos, 2024) além do reconhecimento da importância da empatia (Brackett *et. al.*, 2019) e da amorosidade (Barcelos; Coelho, 2019) para as relações, inclusive em ambiente escolar, junto com a convicção da importância de associar elementos de Letramento Emocional tais como significado e propósito (Oxford, 2019), assim como o cultivo de hábitos tais como o autocontrole, a autogestão e a persistência diante de desafios (Barcelos, 2024) à educação em línguas adicionais, apresentarei, na próxima sessão, a metodologia de pesquisa utilizada na etapa empírica desta pesquisa.

3. Metodologia de Pesquisa

[...] “é preciso desenvolver saberes éticos que se expressam na cidadania terrestre, na autonomia individual, na solidariedade comunitária e planetária”
(Bohn)

Com o propósito de alcançarmos os objetivos geral e específicos desta pesquisa, assim como de responder às perguntas que a conduzem (*Como o Letramento Emocional pode ser abordado ao longo do ensino de inglês como língua adicional na educação básica? Como a participação nesta pesquisa sobre Letramento Emocional em aulas de inglês como língua adicional influencia a abordagem das participantes?*), neste capítulo encontra-se descrita a metodologia, bem como os procedimentos de pesquisa. A primeira parte discorre sobre pesquisa qualitativa interpretativista. Em seguida, aborda-se a pesquisa-ação e o uso desse método de investigação na educação, de acordo com as colocações de Tripp (2005), Macintyre (2002), e Burns (2010). Na sequência, estão sinalizados o contexto da pesquisa e os participantes. Na parte seguinte, são explicitados os instrumentos e procedimentos de coleta e de análise do material empírico gerado que foram utilizados. Por último, são consideradas algumas questões éticas relacionadas à pesquisa e a esta dissertação.

3.1 Natureza e Método da Pesquisa

3.1.1 Pesquisa Qualitativa Interpretativista

Diferentemente da pesquisa com viés positivista, característica das ciências naturais, em que os resultados parciais servem de base para a obtenção do resultado final (González Rey, 2005), a pesquisa qualitativa busca criar um ambiente de comunicação contínua, fundamental para que os participantes possam construir significados ao longo do processo investigativo. Dessa forma, o pesquisador destaca a importância de transformar o espaço da pesquisa em um ambiente significativo, no qual a pessoa participante esteja genuinamente envolvida e integrada (González Rey, 2005, p. 12). O autor nos convida a:

[...] compreender a pesquisa qualitativa como um processo de construção altamente dinâmico, no qual as hipóteses do pesquisador estão associadas a um modelo teórico que mantém uma constante tensão com o momento empírico e cuja legitimidade está na capacidade do modelo para ampliar tanto suas alternativas de inteligibilidade sobre o estudado como seu permanente aprofundamento em compreender a realidade estudada como sistema. (González Rey, 2005, p. 12-13)

Desse modo, a formulação de um problema de pesquisa torna-se um elemento essencial, pois orienta a investigação e dá significado à produção do conhecimento. Laville e Dionne (1999) ressaltam que, nas ciências humanas e em outras áreas do saber, a identificação de problemas permite compreender questões emergentes no campo social e, sempre que possível, contribuir para sua resolução. Assim, seja na pesquisa fundamental, voltada para preencher lacunas do conhecimento, ou na pesquisa aplicada, direcionada a intervenções concretas, a investigação qualitativa desempenha um papel crucial na construção e utilização do saber (Laville; Dionne, 1999, p. 25).

Diante dessa perspectiva, compreende-se que a pesquisa qualitativa não apenas investiga um fenômeno, mas também cria um campo dialógico, no qual teoria e empiria se entrelaçam constantemente. Assim, considerando o contexto atual de crise emocional que atravessa a sociedade e se reflete no ambiente escolar, este estudo propõe investigar estratégias para associar o Letramento Emocional ao ensino de inglês como língua adicional e observar se a integração entre aspectos emocionais e a prática pedagógica pode impactar a construção do conhecimento e contribuir para um ambiente escolar mais saudável e produtivo.

Nessa perspectiva processual e relacional da pesquisa qualitativa, em que a produção do conhecimento se dá por meio da interação contínua e da construção de sentidos ao longo do percurso investigativo, Chizzotti (2006) destaca que a pesquisa qualitativa envolve uma interação profunda com as pessoas, eventos e ambientes que compõem seu objeto de estudo. A partir dessa imersão, o pesquisador analisa e registra suas interpretações em um texto cuidadosamente elaborado, combinando rigor científico e sensibilidade para revelar os sentidos manifestos ou subjacentes do fenômeno investigado (Chizzotti, 2006, p. 28-29).

Essa perspectiva se alinha à distinção feita por Moita Lopes (1994) entre a visão interpretativista e a visão positivista. Enquanto a última privilegia a objetividade e a padronização, a primeira reconhece a multiplicidade de significados presentes nas realidades sociais, compreendendo que elas não podem ser captadas de forma absoluta, mas apenas interpretadas. O foco, portanto, está no que é particular e contingente. Nas palavras do autor:

Na visão interpretativista, a padronização é vista como responsável por uma realidade distorcida, ie, construída pelos próprios procedimentos de investigação,

que trazem à tona, portanto, resultados de investigação que absolutamente não interessam por não captarem a multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo social ao constituir-lo. (Moita Lopes, 1994, p. 332)

A generalização é vista de forma diferente, é construída de forma intersubjetiva, privilegiando a especificidade, o contingente, o particular. O pesquisador sinaliza para o aspecto subjetivo da visão interpretativista onde os significados são construídos a partir das interações interpessoais. Nas palavras de Aronowitz e Giroux (1991, *apud* Moita Lopes, 1994, p. 331): “o significado não é o resultado da intenção individual mas de inteligibilidade inter-individual. Em outras palavras, o significado é construído socialmente”.

Nesse sentido, esta pesquisa adota uma abordagem interpretativista, pois parte do princípio de que a construção do conhecimento ocorre a partir das experiências, interações e subjetividades envolvidas no processo investigativo. Não busca-se apenas descrever ou quantificar fenômenos, mas compreender os significados subjetivos que emergem do material empírico gerado. Além disso, eu integro a comunidade investigada, o que possibilita um olhar situado e comprometido com a realidade do contexto estudado, bem como com a intenção de contribuir para sua compreensão crítica e para possíveis melhorias em suas práticas. Dessa forma, a pesquisa se insere em um contexto dinâmico, no qual a análise do material empírico gerado não se restringe a um olhar neutro e distanciado, mas se fundamenta na minha participação ativa na interpretação dos significados produzidos no campo.

3.1.2 Pesquisa-Ação

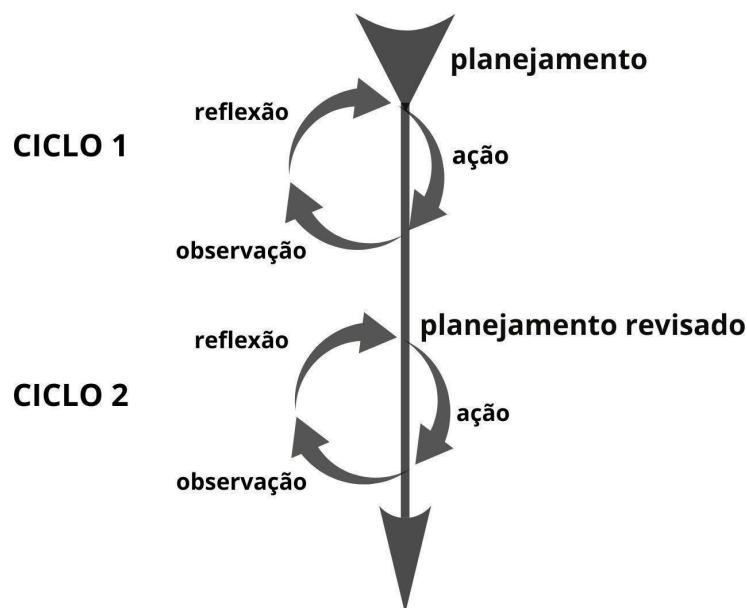
A pesquisa-ação é um método investigativo que alia a produção de conhecimento à transformação social, sendo sustentada por princípios democráticos ao conceder aos próprios participantes o protagonismo na condução das mudanças (Burns, 2010). Essa abordagem se torna um recurso valioso para a superação de condições adversas, pois permite um diagnóstico fundamentado da realidade, orientado para a implementação de ações intencionais que promovam melhorias no comportamento dos indivíduos ou em determinado grupo populacional (Chizzotti, 2006). Assim, a pesquisa-ação não apenas analisa a realidade, mas também busca intervir sobre ela de forma participativa e transformadora.

Nesse método, o pesquisador é um “experimentador” de campo que modifica a realidade social para compreendê-la e promover a mudança desejada. Burns (2010) afirma que a proposta é, deliberadamente, intervir em uma situação “problemática” para trazer mudanças ou melhorias. A autora explica esse termo “problemática” como a distância entre o que está acontecendo e o que gostaríamos que estivesse acontecendo (Burns, 2010, p. 2). Em consonância, Macintyre (2002) define pesquisa-ação como:

uma investigação onde após uma auto-avaliação da prática vigente, o pesquisador foca em um “problema” (ou um assunto a ser estudado) e na base das informações (o estado da arte, as pessoas a serem envolvidas e o contexto), planeja, implementa e avalia as ações e então chega a conclusões sobre os resultados¹¹. (Macintyre, 2002, p. 1, aspas da autora)

A pesquisa-ação pressupõe diversas fases espirais (Chizzotti, 2006; Macintyre, 2002; Burns, 2010). A primeira etapa é uma reflexão, um planejamento ou projeto a partir de um problema ou objetivo desejável a ser alcançado. Em seguida, é necessário examinar a literatura existente para refinar o tópico, formular uma hipótese e as perguntas de pesquisa. O próximo passo é esboçar um plano de ação e analisar diferentes estratégias para, então, agir. O último passo é avaliar todo o processo e tirar conclusões bem como fazer recomendações de pesquisas futuras (Macintyre, 2002). Ou, como Burns (2010) situa: ciclos espirais de planejamento, ação, observação, reflexão; planejamento revisado e, assim, sucessivamente (Fig. 3). Todo esse planejamento deve ser articulado para responder uma pergunta de pesquisa que seja clara, concisa, não-ambígua e genuína, argumenta Macintyre (2002, p.5).

Figura 3 - Ciclos da Pesquisa-Ação



Fonte: a autora baseada em Burns (2010)

¹¹ No original: *Action research is an investigation, where, as a result of vigorous self-appraisal of current practice, the researcher focuses on a 'problem' (or a topic or an issue which needs to be explained), and on the basis of information (about the up-to-date state of art, about the people who will be involved and about the context), plans, implements, then evaluates an action then draws conclusions on the basis of findings.*

Tripp (2005) enumera algumas características da pesquisa-ação: ela é *inovadora*, ela deve ser contínua e não repetida ou ocasional (não se pode realizar repetidas pesquisas-ação sobre a prática de alguém); é *pró-ativa* estrategicamente (tenta agir baseada na compreensão alcançada por meio de análise de informações da pesquisa); *participativa* (inclui, de um modo ou de outro, todos que estão envolvidos nela); *intervencionista* (e não estritamente experimental, mas faz coisas acontecerem e depois observa o que realmente acontece); *problematizada* (começa a partir de algum problema); *deliberativa* (quando se intervém na prática rotineira e se faz julgamentos a respeito, por exemplo, daquilo que aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz); *documentada* (precisa documentar seu progresso por meio da compilação das informações obtidas pela prática rotineira); *compreendida* (é necessário compreender o problema e projetar mudanças que melhorem a situação) e *disseminada/publicada* (procura resultados que possibilitem uma generalização ampla possível, ademais o conhecimento produzido precisa ser disseminado por meio de publicações) (Tripp, 2005, p. 447-449).

3.1.3 A Pesquisa-Ação na Educação

Burns (2010) advoga a pesquisa-ação como uma forma de ajudar professores a articular e aprofundar as próprias teorias acerca do ensino-aprendizagem. A autora afirma que professores são pessoas práticas e que estão interessadas naquilo que ajuda os próprios alunos a aprender (Burns, 2010, p. 14). Ela alerta, entretanto, para a diferença entre refletir *durante* a ação de ensino e *sobre* a ação de ensino. Sendo a primeira uma reflexão superficial, imediata, durante uma atividade em sala de aula, por exemplo. A segunda reflexão acontece após o evento, são reflexões acerca de uma aula dada - as decisões que tomamos, os acontecimentos em sala. Esse segundo tipo de reflexão pode levar à vontade de mudança, de pesquisa.

Leffa (2001) compreende a pesquisa-ação como a fusão do ensino com a pesquisa (Leffa, 2001, p.10). Chizzotti (2006) relata, também, a pesquisa-ação educacional como envolvendo os educadores profissionais na solução de problemas das instituições escolares (Chizzotti, 2006, p.85). Na mesma linha, Tripp (2005) afirma que “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005, p. 445). Macintyre (2002) advoga que a reflexão seja uma constante para educadores, mas aconselha que cada etapa de uma pesquisa seja cuidadosamente planejada: o tema precisa ser cuidadosamente escolhido para que seja exequível dentro do tempo e dos recursos possíveis; as ações precisam ser desenhadas de forma apropriada; a coleta de dados precisa ser realizada em diferentes

ocasiões para que seja o mais ricos e fidedignos possível. O pesquisador sugere, ainda, que se tome todos os cuidados para que os dados sejam o mais objetivos possível, forjando, assim, credibilidade ao estudo.

Dado que esta pesquisa busca abordar o Letramento Emocional no processo da educação em inglês como língua adicional e examinar seus possíveis impactos tanto no ambiente da sala de aula, a pesquisa-ação se apresenta como um método adequado para conduzi-la. Nessa perspectiva, cada professora participante e eu nos engajamos na identificação de elementos de Letramento Emocional já presentes nas práticas pedagógicas, bem como na elaboração de estratégias para ampliar e integrar intencionalmente novos elementos ao cotidiano da sala de aula. Esse trabalho se organiza em uma modalidade de pesquisa-ação de caráter cooperativo, conforme descrita por Tripp (2005, p. 454), na qual as professoras atuam como parceiras no processo investigativo, sendo constantemente consultadas e participando das decisões relativas às ações desenvolvidas, ainda que a condução e a autoria do projeto permaneçam sob minha responsabilidade. Ao permitir essa atuação ativa na construção de soluções e o acompanhamento, em tempo real, dos efeitos das intervenções propostas, essa abordagem possibilita não apenas uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado, mas também a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, a pesquisa não se limita à análise do contexto escolar, mas propõe transformações concretas que podem contribuir para um ensino mais significativo e um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz.

3.2 Contexto da Pesquisa

Essa pesquisa qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013; Chizzotti, 2006; González Rey, 2005; Laville; Dionne, 1999) foi conduzida no Centro Interescolar de Línguas (CIL) 01 de Brasília, da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A escolha dessa escola se fez, em primeiro lugar, por ela ser de natureza especial, voltada exclusivamente para o ensino de inglês, espanhol, francês e alemão como línguas adicionais e, por terem essa finalidade específica, é possível oferecer um ensino mais especializado e a formação integral dos estudantes (Distrito Federal, 2019, p. 19).

O segundo motivo dessa escolha se deve ao fato de eu ter lecionado nesta unidade escolar até pleitear meu afastamento para cursar o Programa de Pós-Graduação que resultou nesta pesquisa de mestrado, e, portanto, conhecer tanto as qualidades do ensino que é oferecido bem como os desafios enfrentados pelos profissionais que lá atuam, desafios esses que não lhe são exclusivos, mas com os quais tenho maior familiaridade nesse contexto.

Os CILs são escolas de natureza especial que foram criadas na década de 1970 em Brasília com a finalidade de garantir acesso de estudantes dos anos finais do Ensino

Fundamental ou do Ensino Médio da SEEDF ao ensino especializado de outras línguas de forma gratuita (Distrito Federal, 2018, p. 125-126).

O CIL de Brasília, hoje chamado CIL 01 de Brasília, foi idealizado pela professora Nilce do Val Galante e inaugurado em 1975. A proposta dessa professora era a oferta de cursos de línguas no horário contrário às aulas regulares, com diminuição do quantitativo de estudantes por turma, materiais didáticos com recursos audiovisuais e professores proficientes nas línguas que ensinam - avaliados por bancas específicas para esse tipo de escola especial - com intuito de oferecer um ensino de qualidade nessas unidades escolares (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 12). Essas escolas de natureza especial, que em 2025 totalizam 17 unidades presentes em diferentes regionais do Distrito Federal, atendem, preferencialmente, os estudantes da rede pública do Distrito Federal, embora algumas vagas remanescentes sejam disponibilizadas para a comunidade em geral. No segundo semestre de 2025, período da realização da parte empírica desta pesquisa, o CIL 01 de Brasília tinha - durante os períodos matutino e vespertino - 6.120 estudantes de todos os idiomas, dos quais 3.307 eram de língua inglesa. Neste mesmo período, a escola tinha 55 professores nos dois turnos, dos quais 34 lecionavam a língua inglesa.

Há 2 (dois) currículos oferecidos em CILs - Currículo Pleno e Específico. O primeiro tem duração de 6 (seis) anos para os alunos dos 6º e 7º anos dos anos finais do ensino fundamental e 5 (cinco) anos para os alunos do 8º e 9º anos. Esse currículo está dividido em 3 (três) ciclos com as numerações 1, 2, 3 e 4; formando assim, 1A, 1B, 1C e 1D no ciclo 1; 2A, 2B, 2C e 2D no ciclo 2 e 3A, 3B, 3C e 3D no ciclo 3. Cada um desses módulos dura um semestre e tem 4 horas-aula semanais. O Currículo Específico tem duração de 3 (três) anos e é destinado aos estudantes que estão no ensino médio, da rede pública ou particular, ou a membros adultos da comunidade. Ele é composto de 2 (dois) ciclos e todos os módulos têm a letra E acrescida do número do módulo: E1, E2 e E3 no ciclo 1; e E4, E5 e E6 no ciclo 2. Cada um desses módulos dura um semestre e possui 4 (quatro) horas-aula por semana. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 21-33).

Para esta pesquisa, trabalhou-se com uma turma de 1B, estudantes de 12 ou 13 anos e que estão no 6º ano do ensino fundamental e no segundo semestre do curso de inglês, e com outra de E1, composta por 20 adultos ou estudantes do Ensino Médio da rede pública ou particular do Distrito Federal, que estavam no primeiro semestre do curso de línguas. As professoras participantes selecionaram essas turmas por acreditarem, com base em suas observações e experiências, que intervenções de Letramento Emocional poderiam trazer benefícios ao ambiente de sala de aula bem como à aprendizagem de inglês como língua adicional.

Para conseguir uma vaga no CIL, os estudantes da rede pública têm que participar de um sorteio *online* promovido pela SEEDF em datas específicas. Após esse sorteio, as vagas

remanescentes são oferecidas pessoalmente - na secretaria da unidade escolar - para estudantes do Ensino Médio de escolas particulares ou adultos da comunidade. Há, geralmente, longas filas para conseguir estas vagas remanescentes na data estabelecida pela SEEDF para este fim. A turma de E1 que irene selecionou se encaixa nesse cenário. O material didático adotado para este nível é o livro *American English File*, elaborado por Latham-Koenig, C, Oxenden, C, Lambert, J e Seligson, P. da editora Oxford University Press, 2021.

A turma de 1B que Rita selecionou fazia parte de um Projeto-Piloto do Regime de Tributabilidade entre o Centro de Ensino Fundamental 02 de Brasília, o Centro de Ensino Fundamental Caseb e o Centro Interescolar de Línguas 01 de Brasília na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A parceria foi instituída pela Portaria nº 238 de 14/03/2024, que instaura um sistema de intercomplementaridade em que Escolas de Natureza Especial atendem os estudantes de uma Unidade Escolar (UE) regular em turno complementar para promover o desenvolvimento de competências linguísticas em Língua Inglesa. Na prática, duas vezes por semana, estes estudantes vão de ônibus escolar até esta unidade do CIL para essas aulas de idioma. O material didático adotado para este nível é o livro *New I Learn English 1* elaborado por Aga, G., Aronois, P. M., Chimim, R. E Martin, T. da Pearson Education do Brasil, 2017. Além da matrícula compulsória, a referida portaria estabelece que o material didático será selecionado pelo CIL, entretanto não prevê o fornecimento destes livros pela SEEDF - diferentemente dos demais livros adotados nas escolas públicas do Distrito Federal.

3.3 Participantes

Convidei para participar desta pesquisa, duas colegas de trabalho que se preocupam com aspectos do bem-estar, saúde física e mental dos estudantes que extrapolam o ensino de línguas, com quem compartilho visões de uma educação holística e humana. Elas foram convidadas não apenas por seu interesse em estudar temas relacionados à educação para a formação integral do ser humano, mas também por sua disposição em analisar e experimentar propostas inovadoras em sala de aula, contribuindo ativamente para o desenvolvimento e a avaliação de práticas pedagógicas transformadoras. Como as duas primeiras professoras que convidei aceitaram participar desta pesquisa, não foram feitos mais convites. A descrição das professoras participantes foi feita com base nas respostas de perguntas enviadas por *WhatsApp* tais como: nome que deseja adotar, idade, formação, em que ano começou a lecionar e em que entrou na SEEDF bem como as demais informações que elas desejassem acrescentar. Cada participante leu e aprovou a própria descrição.

Irene (nome fictício) tem 39 anos (em 2025) e dá aulas de inglês como língua

adicional desde 2011. A participante possui mestrado em Linguística Aplicada desde 2018 e é doutoranda em Linguística. Ela atua no CIL 01 de Brasília desde 2019. Já atuou em escolas públicas e privadas no Distrito Federal e em outros estados do país. A participante disse que tem especial interesse em perspectivas sociais, questões de gênero e em como as estruturas neoliberais e capitalistas influenciam nas identidades dos professores de línguas.

Rita Flores (nome fictício) tem 47 anos (em 2025) e dá aulas de inglês como língua adicional desde 1998. A participante atua na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal desde 2011 e no CIL 01 de Brasília desde 2018, onde já exerceu, inclusive, a função de coordenadora. Aprendeu inglês sem sair do Brasil, estudou em cursos particulares da cidade desde os 12 anos de idade. Rita afirmou que mantém-se em constante atualização com leituras enriquecedoras e cursos de pós-graduação.

3.4 Instrumentos para Geração de Material Empírico

A geração de material empírico foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas - com gravação de áudio e notas de campo - da observação de aulas com notas de campo; e do uso de um diário reflexivo feito pelas professoras participantes. Esses instrumentos possibilitaram acompanhar, de forma contínua e colaborativa, as práticas pedagógicas e os processos de reflexão desenvolvidos ao longo da intervenção, articulando ação e reflexão conforme os pressupostos metodológicos da pesquisa-ação.

O primeiro instrumento para geração de material empírico foram as entrevistas semiestruturadas, comuns na pesquisa qualitativa (Rosa; Arnoldi, 2006; Sampieri, 2006). Nesse tipo de entrevista, o pesquisador planeja um roteiro (vide Apêndices A, B e C), mas dá margem à inserção de perguntas, mantendo a espontaneidade da conversa e permitindo novos direcionamentos em momentos oportunos. Segundo Rosa e Arnoldi (2006), as questões devem ser elaboradas de modo a incentivar o participante a expressar seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas abordados. O questionamento ocorre de maneira mais aprofundada e subjetiva, promovendo uma interação mútua que, muitas vezes, resulta em uma relação de confiança. Com frequência, essas perguntas envolvem a análise de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivações, associadas a fatos e comportamentos (Rosa; Arnoldi, 2006, p. 42).

Para o registro de dados das entrevistas, foram feitas gravações de áudio, complementadas por um caderno de anotações. Segundo Rosa e Arnoldi (2006), a gravação garante a preservação das informações, evita distorções e permite uma conversa mais fluida, ao contrário da transcrição manual em tempo real. Já as anotações são essenciais para registrar interpretações, analisar gestos, postura corporal e identificar significados ao longo da entrevista (Rosa; Arnoldi, 2006, p. 96-98).

A flexibilidade das entrevistas semiestruturadas permitiu que as participantes expressassem suas vivências de maneira mais autêntica, sem ficarem restritas a um conjunto rígido de perguntas. Além disso, a interação dialógica possibilitou que emergissem aspectos subjetivos e significativos que talvez não fossem capturados por outros métodos de investigação. Ao permitir que as participantes contribuíssem livremente com suas percepções e narrativas, essas entrevistas ampliaram o escopo da pesquisa, favorecendo a construção de um conhecimento mais rico e aprofundado sobre o Letramento Emocional. Assim, essa abordagem não apenas facilitou a compreensão dos sentimentos e valores subjacentes, mas também criou um ambiente mais aberto e receptivo, promovendo um diálogo genuíno e a construção de uma relação de confiança entre mim e as participantes.

Nesse contexto, três entrevistas semiestruturadas foram utilizadas em diferentes momentos da pesquisa, de forma a acompanhar e aprofundar a compreensão das experiências das professoras participantes ao longo do processo investigativo. A primeira entrevista semiestruturada (vide Apêndice A) foi realizada antes de quaisquer intervenções desta pesquisa-ação; a segunda entrevista (vide Apêndice B) foi realizada após o primeiro ciclo de observações; e a última entrevista (vide Apêndice C) foi realizada após as intervenções. Atendendo às recomendações de Rosa e Arnoldi (2006), o áudio de cada uma dessas entrevistas foi gravado e, posteriormente, transcrito; também foram feitas anotações.

O segundo instrumento para a geração de material empírico foi a observação de aulas com notas de campo. Bardon *et al.* (2020) afirmam que a observação vai além de uma simples ferramenta ou técnica, destacando seu papel essencial no empirismo, que se fundamenta justamente na observação. No entanto, eles ressaltam que, frequentemente, a observação é deixada em segundo plano, sendo substituída por entrevistas ou outras formas de análise de dados²². Ainda assim, os autores defendem sua importância para o avanço da pesquisa em ciências sociais, enfatizando seu potencial para aprofundar a compreensão dos contextos investigados (Angrosino; Rosenberg, 2011; Bratich, 2017, *apud* Bardon *et al.*, 2020, p.2). Os autores enfatizam, ainda, o caráter interpretativo e político da análise observacional, uma vez que toda investigação envolve escolhas sobre quais elementos serão incluídos e quais perspectivas serão privilegiadas, reconhecendo que diferentes interpretações são sempre possíveis (Stone, 1988, p. 306, *apud* Bardon *et al.*, 2020, p.4).

No contexto desta pesquisa, a observação de aulas, acompanhada por notas de campo, foi conduzida em duas etapas - antes e após as intervenções desta pesquisa-ação. Após a primeira entrevista, na qual procurei compreender a definição inicial de Letramento Emocional de cada professora participante, iniciou-se o primeiro ciclo de observações de aulas, com notas de campo, cujo objetivo foi examinar e registrar como as participantes

²² Adotarei o termo *dados* quando os autores assim o fizerem, e o termo *material empírico* quando o texto for de minha autoria

aplicavam as estratégias de Letramento Emocional em suas aulas de inglês como língua adicional antes das intervenções que seriam planejadas posteriormente. Após a segunda entrevista, foi feito um novo ciclo de observação de aulas da turma selecionada por cada professora participante com o objetivo de observar se as intervenções propostas influenciaram as abordagens delas.

O terceiro instrumento utilizado foi o diário reflexivo, feito por cada uma das professoras participantes, sendo o da Irene em forma de diário escrito, enquanto Rita preferiu enviar áudios para um grupo de *WhatsApp* criado, então, exclusivamente para este fim. Barcelos (2020) afirma que há diversas formas de coletar narrativas, que podem se apresentar como diários, autobiografias escritas, registros orais ou visuais, como desenhos e fotografias, além de formatos multimodais (Menezes, 2008, p. 25, *apud* Barcelos, 2020, p. 25). A pesquisadora defende que as narrativas, sejam elas escritas, orais ou visuais, representam um instrumento poderoso para a reflexão e a ressignificação de nossas experiências. No contexto educacional e da pesquisa, elas podem ser utilizadas por professores no cotidiano, auxiliando na compreensão de diversos aspectos dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, as narrativas ampliam as vozes de alunos e professores, proporcionando-lhes, assim como aos pesquisadores, recursos valiosos para enfrentar os desafios envolvidos no ensino e na aprendizagem de línguas. As narrativas, aqui utilizadas como um instrumento para gerar material empírico e não como metodologia, tem mostrado o contexto subjetivo de alunos e professores em formação, possibilitando acesso às suas crenças, emoções, identidades e motivação (Barcelos, 2020, p.34-35).

O diário reflexivo surge como um recurso especialmente adequado para esta pesquisa, pois permite documentar e ilustrar sentimentos e percepções ao longo dos ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão. Sua flexibilidade possibilita registros em diferentes formatos, incluindo descrições escritas, anotações espontâneas ou esboços visuais, tornando-se um meio rico para interpretar nuances da experiência dos participantes. Além de funcionar como um instrumento de coleta de dados, o diário reflexivo também assume um papel ativo no processo investigativo, incentivando os envolvidos a se tornarem mais conscientes de suas emoções, desafios e avanços (Aragão, 2008). Dessa forma, ele não apenas registra, mas também fomenta uma construção contínua de conhecimento, permitindo que as professoras e a pesquisadora interpretem suas experiências à luz dos objetivos da pesquisa e das transformações que ocorrem ao longo do estudo.

Com base nessa perspectiva, o uso do diário reflexivo nesta pesquisa se justifica não apenas por seu potencial descritivo, mas sobretudo por sua capacidade de promover o envolvimento crítico e emocional das participantes com o objeto de estudo — o Letramento Emocional no contexto do processo de educação em inglês como língua adicional. Ao oferecer um espaço de escuta de si e de elaboração subjetiva, o diário permite registrar como

as professoras participantes percebem e refletem acerca do Letramento Emocional em suas aulas, gerando reflexões não apenas sobre o que fazem, mas também como sentem e pensam sobre suas ações pedagógicas. Além disso, ele possibilita acompanhar o percurso de transformação individual e profissional dessas educadoras, permitindo analisar possíveis mudanças em suas práticas ao longo da intervenção. Assim, o diário reflexivo se configura como um instrumento privilegiado para compreender como as professoras interpretam e incorporam estratégias de Letramento Emocional, ao mesmo tempo em que vivenciam um processo formativo que entrelaça teoria, prática e autoconhecimento.

Na seção a seguir, apresentarei as etapas empíricas desta pesquisa-ação e como cada um desses instrumentos foi utilizado durante estas etapas.

3.5 Etapas desta Pesquisa-Ação

Esta pesquisa-ação foi composta por cinco etapas. A seguir, descreverei como cada uma dessas etapas ocorreu e quais os instrumentos que foram utilizados para gerar material empírico durante elas:

- 1) Primeiramente, antes de qualquer ação interventiva, entrevistou-se cada professora participante individualmente - com gravação de áudio e notas de campo. Pretendia-se investigar como essas professoras compreendiam o conceito de Letramento Emocional e se acreditavam que conhecer mais sobre o tema poderia auxiliá-las em sala de aula — e, em caso afirmativo, de que maneira. Buscou-se, também, conhecer quais objetivos cada uma delas gostaria de alcançar ao final da pesquisa. Nessa primeira entrevista foram feitas as seguintes perguntas (Apêndice A): *Como você compreende o Letramento Emocional? Como você acredita que poderia acrescentar Letramento Emocional às aulas de inglês como língua adicional? Você gostaria que esta pesquisa auxiliasse suas aulas? De que maneira? Há algo a mais que gostaria de dizer?.* Ao final da entrevista semiestruturada supracitada, foi entregue um diário reflexivo e solicitado às professoras participantes que fizessem os primeiros registros livres antes de as observações e as notas de campo se iniciarem, assim como outros registros ao longo das aulas que seriam observadas. Cada professora recebeu um diário reflexivo com a seguinte mensagem na contracapa (vide Apêndice D): *"Prezada professora participante, este diário reflexivo é para que você registre as próprias emoções, percepções e 'insights' sobre cada entrevista e aula que serão observadas. Na medida do possível, procure fazer esses registros próximos ao evento. Muito obrigada pela parceria nesta pesquisa!"*. Entretanto, Rita disse que, por questões de limitação de tempo, preferia mandar textos de áudio via aplicativo de *WhatsApp*. Foi criado, então, um grupo que continha ela e a pesquisadora apenas para

esta finalidade;

- 2) A etapa seguinte constitui-se do primeiro ciclo de duas semanas de observações de aulas e das respectivas notas de campo com intuito de registrar quais elementos de Letramento Emocional já estavam presentes no ambiente de sala de aula da turma escolhida por cada professora participante. Ao longo de duas semanas, eu observei as aulas das turmas que cada professora havia selecionado;
- 3) Após transcorrido esse período de observações de aulas, foram realizadas novas entrevistas semiestruturadas individuais com as professoras participantes onde compartilhamos o que havíamos registrado ao longo do primeiro ciclo de observações - elas por meio dos diários reflexivos (escrito ou oral) e eu, das anotações feitas ao longo do primeiro ciclo de observação de aulas. Em seguida, foi compartilhado algum material sobre Letramento Emocional que eu havia produzido com auxílio da ferramenta de inteligência artificial *copilot* (vide Apêndice E). Na sequência, cada professora participante e eu selecionamos, intencionalmente, elementos de Letramento Emocional a serem incorporados ao planejamento pedagógico durante as aulas das respectivas turmas, com intuito de contribuir para o Letramento Emocional e o bem-estar da sala de aula. As perguntas que guiaram essas segundas entrevistas foram (Apêndice B): *Como você avaliou as aulas que observei do ponto de vista de Letramento Emocional? Levando em conta que o Letramento Emocional é composto por: autoconhecimento (capacidade de entender as próprias emoções e avaliar os pontos fortes e fracos); autocontrole ou autogestão (habilidade e se automotivar; controlar os impulsos, definir metas, ter planejamento e organização); habilidades de relacionamento (manifestação de escuta ativa, comunicação clara e cooperação com os colegas); e tomada de decisão responsável (capacidade de realizar escolhas pessoais, levando em conta padrões éticos e morais) - quais elementos você gostaria de implementar em suas aulas com esta turma? Você gostaria de modificar algo em suas aulas? Quais aspectos? Como posso lhe ajudar com relação aos conceitos de Letramento Emocional? Há algo a mais que gostaria de dizer?;*
- 4) Em seguida, foi realizado o momento que (Burns, 2010) descreve como o da ação da pesquisa-ação. Cada professora participante procurou implementar as intervenções que haviam sido traçadas durante a segunda entrevista. A observação dos efeitos dessas intervenções foi feita por mim - por meio da observação de aulas com notas de campo - assim como pelas professoras participantes em seus diários reflexivos. A análise se concentrou em identificar eventuais mudanças nas abordagens pedagógicas ao longo da intervenção, além de examinar a interação entre as professoras e os alunos, a gestão das emoções em sala de aula e como essas práticas impactaram o ambiente de aprendizado

- 5) Após a implementação dessas intervenções foi realizado o momento de reflexão da pesquisa-ação - a terceira entrevista semiestruturada - com o objetivo de compreender como cada participante percebeu o impacto das ações propostas e se, na visão delas, houve benefícios tanto para o processo de educação em língua inglesa quanto para o ambiente em sala de aula. Nessa última etapa, foi pedido a cada professora que compartilhasse os registros dos diários reflexivos bem como conversasse sobre como se sentira e o que percebera ao longo de toda a intervenção empírica. As perguntas que guiaram essa última entrevista individual foram (Apêndice C): *Como você avaliou as aulas do segundo ciclo em relação às do primeiro ciclo? Percebeu alguma mudança? Qual(Quais)? Você sentiu que esta pesquisa lhe auxiliou de alguma forma? Como? Há algo a mais que gostaria de acrescentar?*

A Tabela (n. 2), apresentada a seguir, sintetiza cada etapa empírica desta pesquisa-ação e seus respectivos objetivos.

Tabela 2 - Etapas desta Pesquisa-Ação

Etapa	Descrição	Objetivo	Datas e Duração ²³
1ª etapa	entrevista individual com cada professora participante	conhecer o conceito de LE de cada professora participante e o que ela espera com essa pesquisa	Irene data - 27/08/2025 duração - 10min50s.
			Rita data - 27/08/2025 duração - 5min38s.
	entrega dos diários reflexivos ²⁴	cada professora deveria registrar as emoções/reflexões acerca de cada etapa	
2ª etapa	1º ciclo de observação de aulas (2 semanas)	identificar eventuais elementos de LE já presentes durante as aulas	Irene - 03/09/2025, 08/09/2025 e 10/09/2025
		refletir sobre eventuais intervenções a serem feitas	Rita - 02/09/2025, 04/09/2025 e 09/09/2025
3ª etapa	segunda entrevista individual com cada professora participante (com partilha dos registros do diário)	compartilhar os elementos de LE identificados traçar juntas quais	Irene data - 19/09/2025 duração - 49min15s.

²³ As aulas do CIL têm duração de 90 minutos.

²⁴ Rita preferiu enviar mensagens de áudio em um grupo de *WhatsApp* que foi criado, então, com esta finalidade.

	reflexivo)	intervenções a serem feitas	Rita data - 10/09/2025 duração - 1h46min58s.
4ª etapa	2º ciclo de observação de aulas (2 semanas)	identificar possíveis alterações produzidas a partir das intervenções traçadas	Irene - 22/09/2025, 24/09/2025 ²⁵ , 20/10/2025, 22/10/2025 e 29/10/2025
			Rita - 11/09/2025, 16/09/2025, 22/09/2025 e 25/09/2025
5ª etapa	terceira entrevista individual com cada professora participante (com partilha dos registros do diário reflexivo)	refletir sobre o efeito das intervenções propostas e sobre o efeito desta pesquisa nas participantes (professoras e pesquisadora)	Irene data - 11/11/2025 duração - 15min38s.
			Rita data - 15/10/2025 duração - 27min01s.

Fonte: elaborado pela autora

3.6 Metodologia para Análise do Material Empírico Gerado

Ao abordar a análise de dados da pesquisa qualitativa Rosa e Arnoldi (2006, p. 111-112) recomendam seis etapas: a elaboração do roteiro, a realização da entrevista com o registro literal dos dados, a transcrição fiel das falas, a leitura detalhada das transcrições, a sistematização dos dados e, por fim, a redação final, etapas estas que foram rigorosamente seguidas ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa. Entre essas etapas, as pesquisadoras destacam a sistematização como o ponto central da pesquisa, sendo fundamental para a organização e interpretação dos dados.

Gomes (2009) salienta a importância da interpretação de dados na pesquisa qualitativa. Na palavras do pesquisador, essa interpretação desempenha um papel fundamental, pois "ela tanto inicia o processo, baseando-se nas interpretações dos próprios participantes, quanto o finaliza, resultando na interpretação dessas interpretações" (Gomes *et al.*, 2005, *apud* Gomes, 2009, p.80). Isso ocorre porque os dados não falam por si nem representam uma realidade objetiva; ao contrário, o conhecimento produzido em campo é sempre mediado pelo pesquisador, que, como ator social, interpreta o objeto de estudo a partir de sua própria perspectiva, influenciado por suas condições identitárias e contextuais. Dessa forma, a pesquisa qualitativa se constrói como uma narrativa singular, na qual a

²⁵ Lacuna de datas devido às datas institucionais destinadas às avaliações e a um feriado.

subjetividade do pesquisador desempenha um papel essencial na produção do conhecimento (Bastos; Biar, 2015, p.101).

Embora os limites não sejam claramente definidos, a etapa empírica desta pesquisa está estruturada em três etapas principais: coleta de informações, análise e interpretação dos dados²⁶ (Gomes, 2009, p.81). Para isso, foi produzido um Relato de Experiência da Pesquisa-Ação, inspirado na Análise Temática de Braun e Clarke (2006), sem que se fizesse todas as etapas que as pesquisadoras sugerem. As autoras afirmam que a “análise temática envolve a busca em um conjunto de dados (...) para encontrar padrões repetidos de significado²⁷” (Braun; Clarke, 2006, p. 15). Elas ressaltam que “o importante é que o produto final contenha um relato – não necessariamente tão detalhado – do que foi feito e porquê²⁸” (Braun; Clarke, 2006, p. 15). Dessa forma, o material gerado foi articulado tanto aos propósitos da pesquisa quanto à fundamentação teórica, garantindo uma interpretação alinhada ao referencial escolhido.

As pesquisadoras afirmam que é possível representar a prevalência de assuntos da análise temática de diferentes maneiras: uma visão panorâmica dos dados para que o leitor tenha uma ideia dos temas predominantes ou fazer a análise temática pontuando um tema ou um grupo de temas dentre os dados coletados relacionados à pergunta de pesquisa ou a um tema de interesse (Braun; Clarke, 2006, p.11). Para esta pesquisa, adotou-se o segundo formato, o que as pesquisadoras denominam de abordagem teórica ou dedutiva. Esse tipo de abordagem é guiada pelos interesses teóricos e analíticos do pesquisador e leva à análise detalhada de algum aspecto do material empírico gerado, servindo ao propósito de responder perguntas mais específicas de pesquisa (Braun; Clarke, 2006, p. 12).

Para fazer a redação final, podemos combinar trechos dos textos analisados com nossas interpretações, dados de outras pesquisas e referenciais teóricos. Na etapa final, desenvolvemos uma síntese interpretativa por meio de um texto que relacione os temas aos objetivos, questões e pressupostos da pesquisa (Gomes, 2009, p. 91-92).

Acredito que a análise temática de conteúdos foi o procedimento mais adequado, uma vez que a minha pesquisa tem conteúdos específicos de Letramento Emocional aplicados ao processo de educação em língua adicional. Ao longo da análise do material empírico gerado, buscou-se por temas como: empatia (Barcelos, 2015; Brackett *et al.*, 2019; Brackett, 2021); amorosidade no ambiente de sala de aula (Barcelos; Coelho, 2019); as habilidades de definir

²⁶ Para fins dessa dissertação, preferi o termo *material empírico* pois enxergo a palavra *dados* com um viés mais positivista. Entretanto, uso a palavra *dados* quando citar pesquisadores que a utilizam.

²⁷ No original: *thematic analysis involves the searching across a data set (...) to find repeated patterns of meaning*

²⁸ No original: *What is important is that the finished product contains an account – not necessarily that detailed – of what was done, and why*

metas e ter planejamento e de controlar impulsos Barcelos (2024); os construtos da psicologia positiva que Oxford (2019) aplica para a aprendizagem de línguas tais como motivação e significado; perseverança; agência e autonomia; tempo; hábitos mentais e inteligências - todos descritos ao longo da seção teórica desta dissertação.

Essa escolha metodológica possibilitou uma investigação aprofundada sobre como os sujeitos vivenciaram e expressaram essas competências emocionais, permitindo a identificação de padrões, conexões e sentidos subjacentes nos relatos analisados e nas aulas observadas. Além disso, a articulação entre os temas encontrados e o referencial teórico adotado garante uma interpretação crítica e fundamentada, possibilitando uma melhor compreensão do fenômeno estudado e contribuindo para o avanço das discussões sobre Letramento Emocional em diferentes contextos. Assim, a análise temática não apenas ajudou a organizar e sistematizar o material empírico gerado, mas também favoreceu uma interpretação reflexiva e alinhada aos objetivos da pesquisa, garantindo coerência metodológica e aprofundamento teórico.

Para a transcrição das entrevistas com as professoras participantes bem como os áudios do diário reflexivo da Rita foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial (IA) turbo subscribe²⁹. Para auxiliar a análise temática, foi utilizado o software pago Atlas³⁰- usado para organizar as transcrições e codificar trechos com os temas que foram encontrados ao longo do material empírico. Todo o conteúdo gerado pela IA foi revisado por mim, que detenho total responsabilidade pela análise dos dados.

3.7 Considerações Éticas

Creswell (2014) alerta sobre a importância de se realizar a geração de material empírico de forma íntegra e ética:

Uma reação típica ao se pensar na coleta de dados qualitativos é focar-se nos reais tipos de dados e os procedimentos para reuni-los. A coleta de dados, entretanto, envolve muito mais. Significa obter permissões, conduzir uma boa estratégia de amostragem qualitativa, desenvolver meios para registrar as informações e prever questões éticas que possam surgir. (Creswell, 2014, p. 121)

Rosa e Arnoldi (2006) destacam a importância de informar claramente aos participantes que sua participação na pesquisa é um convite, explicando os objetivos e os resultados esperados, a duração prevista do estudo e o compromisso de sigilo em relação às informações fornecidas. Além disso, é essencial garantir que os participantes saibam que podem interromper sua participação a qualquer momento, sem consequências (Rosa; Arnoldi, 2006, p.81). Na mesma linha, Creswell (2014) reforça esses cuidados, ressaltando que essa

²⁹ <https://turboscribe.ai/>

³⁰ <https://atlasti.com/>

abordagem cautelosa contribui para a construção do *rapport* com os participantes, fator essencial para a obtenção de dados de qualidade e para o sucesso da pesquisa. Em cumprimento a essas orientações, cada professora participante assinou um Termo de Autorização de Imagem e Som (TECLE). Para conferir anonimato a elas, foram utilizados pseudônimos na redação do texto.

Essa preocupação com a ética e a transparência na pesquisa não se limita às interações diretas com os participantes, mas também se relaciona com a responsabilidade do pesquisador diante da sociedade. Rajagopalan (2003) evoca essa responsabilidade ao nos convidar a “pensar nas consequências práticas das nossas elucubrações teóricas” (Rajagopalan, 2003, p. 125).

Chizzotti (2006), ao tratar da pesquisa qualitativa, destaca a importância de o pesquisador adotar uma postura empática em relação ao ambiente e às pessoas envolvidas. Para ele, a descrição dos problemas identificados não apenas revela, mas também contribui para a solução dos problemas sociais, o que está em consonância com a proposta de construir um espaço de comunicação em que os sujeitos possam se expressar e interagir ao longo do processo investigativo: "o pesquisador assume uma posição empática com o ambiente, as pessoas e os problemas que aborda, confiante de que a descrição dos problemas identificados é, também, o meio tanto de revelação quanto de solução desses problemas sociais" (Chizzotti, 2006, p. 51-52).

Além de atender a todas as questões éticas previamente mencionadas, que incluem a transparência na comunicação com os participantes, a responsabilidade social do pesquisador e a adoção de uma postura empática na investigação, este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (número do parecer: 7.836.139). Esse procedimento reforça o compromisso do pesquisador não apenas com a ética no trato com os participantes, mas também com a validade e a integridade do estudo, garantindo que ele esteja alinhado com as diretrizes institucionais e científicas.

4 Relato da Experiência da Pesquisa-Ação com Irene e Rita

Nesta seção, apresenta-se a análise dos dados sob a forma de um Relato de Experiência, inspirada na Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006). Esta abordagem justifica-se pelo fato de que o foco não recai sobre a descrição pormenorizada de cada aula observada, mas sobre a interpretação dos dados a partir de temas relacionados ao Letramento Emocional - eixo central desta pesquisa. A análise fundamenta-se nos diferentes instrumentos de coleta de dados utilizados, a saber: entrevistas semiestruturadas, realizadas com gravação de áudio e complementadas por notas de campo; observação de aulas, com registros em notas de campo, e diários reflexivos elaborados pelas professoras participantes. Com o intuito de explicitar o contexto investigativo, as intervenções pedagógicas propostas e os efeitos desta pesquisa, serão abordados, separadamente, cada professora, a turma selecionada, as diferentes etapas da investigação empírica e os procedimentos de análise do material empírico gerado, de modo a ilustrar de forma mais clara os ciclos desta pesquisa-ação. Por último, farei uma breve comparação entre os dois contextos e alguns acréscimos de temas confluentes.

Cada professora participante elegeu uma turma na qual seriam desenvolvidas as intervenções propostas por esta pesquisa-ação por considerarem, a partir de suas próprias observações e vivências, que intervenções voltadas ao Letramento Emocional poderiam contribuir positivamente tanto para o clima relacional da turma quanto para o processo de aprendizagem de inglês como língua adicional. Ao comentar o processo de escolha, Irene destaca a autonomia concedida às participantes, conforme evidenciado em seu relato: “... mas aí você deixou a gente muito livre pra escolher... né? ... e eu resolvi te trazer essa turma...” (segunda entrevista, 19/09/2025).

4.1 A turma da Irene

Irene selecionou uma turma de E1, o nível inicial para estudantes do Ensino Médio, da rede pública ou particular, ou adultos da comunidade, esta turma era composta por 20 adultos ou estudantes de idades e realidades sociais bem diversa. Ao longo do primeiro ciclo de observações, Irene já demonstrou associar Letramento Emocional ao processo de educação em língua adicional. Ademais, nós desenhamos, durante a segunda entrevista, uma proposta de intervenção para incrementar o material didático adotado pela instituição - o conteúdo programático previa a apresentação de expressões para descrever emoções e sensações, foi acrescentado apresentar expressões para demonstrar empatia ao que o outro diz. Ao final de sua participação na pesquisa, Irene relatou perceber uma atmosfera agradável de cooperação entre todas as pessoas da turma escolhida. Ela acrescentou que a participação na pesquisa a levou a refletir com maior atenção sobre aquilo que acrescenta às suas aulas, passando a considerar esse enfoque em sua prática.

4.1.1 A 1ª etapa - primeira entrevista individual

Durante essa primeira entrevista, realizada no dia 27/08/2025, buscou-se compreender as concepções prévias de cada professora, neste caso a Irene, acerca do Letramento Emocional, sem interferências oriundas da pesquisa ou da minha atuação, bem como identificar as expectativas das participantes em relação aos possíveis efeitos desta pesquisa-ação em suas práticas e trajetórias profissionais. Conforme indicado anteriormente, na seção de procedimentos para a coleta de dados, foram feitas as seguintes perguntas:

- *Como você compreende o Letramento Emocional?*
- *Como você acredita que poderia acrescentar Letramento Emocional às aulas de inglês como língua adicional?*
- *Você gostaria que esta pesquisa auxiliasse suas aulas? De que maneira?*
- *Há algo a mais que gostaria de dizer?*

Ao responder a primeira pergunta, Irene associou Letramento Emocional à compreensão das próprias emoções:

Irene: Letramento... eu nunca pensei sobre esse... essas duas palavras juntas... letramento emocional... mas letramento eu compreendo como a capacidade do agente de entender e manejar algo... né? ... se eu tenho... então... letramento... sei lá... letramento tecnológico... eu sei mexer com tecnologia... eu entendo... eu consigo fazer... de fato... não só entendo a teoria... como consigo fazer... de fato... Letramento Emocional... então... deve ser uma pessoa que consegue reconhecer as próprias emoções... e trabalhar com isso... assim... usá-las a seu favor. (primeira entrevista, 27/08/2025)

A definição apresentada por Irene dialoga com as proposições de Mayer e Salovey (1990), Weare (2004) e Barcelos (2024), uma vez que esses autores convergem ao compreender o Letramento Emocional (LE) como a capacidade de reconhecer as próprias emoções e de mobilizar informações sobre os estados emocionais, tanto em si quanto nos outros, de maneira consciente e competente.

No que se refere às expectativas relacionadas à sua participação nesta pesquisa, Irene demonstrou maior entusiasmo em relação à possibilidade de parceria estabelecida do que uma compreensão claramente delineada acerca de como a pesquisa poderia, de forma concreta, contribuir para sua prática docente:

Irene: “ah... de qualquer maneira que for... só tenho essa esperança... da maneira que for eu gostaria muito... de que maneira?... eu acho que observando.. eu acho que estando junto.. você vai se envolver também.. né? ...porque você vai fazer parte daquilo (...) porque quando a gente está.. quando a gente se incorpora em algo... a gente põe o nosso corpo em algo... a gente está fazendo parte daquilo... então... eu acho que não existe pesquisa só observadora... né? ... eu acho que a gente se mistura naquilo também... acho que é isso.. trocando ideia... chorando abraçada... sei lá... qualquer coisa.” (primeira entrevista, 27/08/2025)

Essa abertura não permaneceu apenas no plano discursivo. Ela se materializou na parceria construída para a elaboração das intervenções e, simultaneamente, no reconhecimento de que esse envolvimento produziria efeitos também sobre mim, enquanto pesquisadora. Estar inserida nas observações e nas ações propostas intensificou minha atenção a cada dimensão da sala de aula e evidenciou a complexidade de articular o Letramento Emocional à educação — particularmente ao processo de educação em inglês como língua adicional. Desse modo, aquilo que Irene anteviu como “mistura” constituiu-se, de fato, como um espaço de reflexão compartilhada e de transformação mútua.

Ao final desse primeiro encontro, entreguei para Irene um diário reflexivo que continha a seguinte mensagem na contracapa (vide Apêndice D): *"Prezada professora participante, este diário reflexivo é para que você registre as próprias emoções, percepções e 'insights' sobre cada entrevista e aula que serão observadas. Na medida do possível, procure fazer esses registros próximos ao evento. Muito obrigada pela parceria nesta pesquisa!"*. Reforcei, pessoalmente, a mensagem de agradecimento juntamente com o pedido de que o primeiro registro fosse feito ainda naquele dia.

4.1.2 A 2ª etapa - primeiro ciclo de observação de aulas

Durante todo o primeiro ciclo de aulas observadas³¹ - ocorridas nos dias 03/09/2025, 08/09/2025 e 10/09/2025 - foi possível identificar a presença de elementos de Letramento Emocional nas práticas pedagógicas de Irene. Um dos aspectos mais evidentes foi a capacidade de reconhecer e compreender as próprias emoções, bem como de avaliar pontos fortes e fragilidades, dimensão amplamente discutida na literatura sobre ensino, desde Mayer e Salovey (1997), passando por Brackett *et al.* (2019), e por autoras voltadas ao ensino de línguas, como Oxford (2019) e Barcelos (2015, 2024). Nessa perspectiva, Oxford (2019) sustenta que as emoções são indissociáveis da cognição e, portanto, constitutivas do processo de aprendizagem, ressaltando que emoções positivas — como alegria, curiosidade, interesse, prazer e conforto — ampliam a atenção e favorecem pensamentos e ações inovadoras, ao passo que a aceitação das emoções negativas integra uma experiência autêntica de bem-estar. Observei, ainda, a presença da amorosidade, conforme proposta por Barcelos e Coelho (2019), materializada na escuta do outro, na abertura para a expressão de si e na valorização de aulas de caráter colaborativo.

Durante a primeira aula observada, ocorrida no dia 03 de setembro de 2025, Irene solicitou que eu me apresentasse aos estudantes, contextualizando minha presença em sala de aula. Irene destacou, ainda, que a pesquisa estava sendo desenvolvida em parceria com ela, enquanto docente da turma, contribuindo para legitimar a minha atuação no espaço pedagógico.

³¹ Cada aula do CIL tem duração de 90 minutos

Ao longo de duas semanas subsequentes, acompanhei as aulas da turma escolhida por Irene, realizando observações sistemáticas e registrando notas de campo.

A sensação, durante essa primeira aula observada, foi agradável, de acolhimento. Embora não fosse a primeira aula do semestre, uma estudante chegou pela primeira vez, Irene a conduziu para uma carteira e pediu à estudante que estava ao lado que a recebesse, acomodasse e a incluísse no grupo de *WhatsApp* da turma. Irene acolheu, de forma amorosa a estudante que se juntou ao grupo, demonstrando a amorosidade descrita por Barcelos e Coelho (2019, p. 139, tradução própria). Ao elencar os passos para praticar a amorosidade em salas de aulas e cursos, as pesquisadoras afirmam que ela acontece em, ao menos, três formas em sala de aula. A primeira delas é quando “aprendemos a ouvir nossos estudantes e a criar um espaço de acolhimento para eles e as histórias que eles trazem³²”.

Em um momento posterior, Irene perguntou se um exercício fora fácil ou difícil. Eles responderam difícil. Ela disse então, “mas vai ficar mais fácil” (notas de campo da primeira aula, 03/09/2025). Essa fala da Irene estimula os estudantes a desenvolverem o autocontrole ou a autogestão, que Barcelos (2024, p.27) define como “habilidade de se auto motivar, controlar impulsos, definir metas, ter planejamento e organização”, pois convida eles a perdurar no desafio para atingir metas e conseguir aprender, lembrando, inclusive que a dificuldade diminui conforme o processo avança. Na mesma linha, Oxford (2019, p. 29, tradução própria) fala da importância da perseverança para o aprendizado de línguas e a define como o “esforço contínuo para fazer algo apesar das dificuldades, do fracasso ou da oposição³³”.

Quando a aula terminou, uma estudante abordou a professora compartilhando as próprias dificuldades. Irene ouviu e orientou-a sobre o projeto de monitoria promovido pela escola no qual estudantes mais avançados auxiliam os de níveis iniciais. Irene escreveu um relato sobre essa conversa com a estudante ao final da aula no próprio diário reflexivo:

Irene: ... no final da aula uma outra aluna veio conversar sobre alguns problemas pessoais que ela está tendo e que pensa que talvez esteja tendo dificuldades na aprendizagem por conta disso. Ouvi, como sempre ouço, e tentei pensar em alternativas para ajudá-la ali na hora... ficarei observando para ver se ela precisará de alguma outra intervenção. (registro do diário reflexivo, após a primeira aula observada do dia 03/09/2025)

De acordo com Pentón Herrera e Martínez- Alba (2021, *apud* Barcelos, 2024, p.32) “a aprendizagem começa ao ouvir o outro com coração aberto”. Durante essa conversa com a estudante, Irene demonstrou empatia (Brackett *et al.*, 2019; Weare, 2004; Oxford, 2019; Barcelos, 2024) e amorosidade (Barcelos; Coelho, 2019) ao acolher os sentimentos expressos pela estudante - criando esse tipo de ambiente na relação com os estudantes e na sala de aula. Em seguida, orientou-a a frequentar as aulas de monitoria para que pudesse avançar em direção

³² No original: *First, we learn to listen to our students and create a nurturing space for their (language) learning histories.*

³³ No original: *Perseverance is defined as continued effort to do or achieve something despite difficulties, failure or opposition...*

às suas metas. Essa orientação insere-se, também, no campo de estimular o autocontrole e a autogestão da estudante, conforme proposto por Barcelos (2024) uma vez que Irene sugeriu que a estudante complementasse as aulas com outras atitudes que viabilizassem o próprio aprendizado.

Na segunda aula observada, ocorrida no dia 08/09/2025, um estudante manifestou dificuldade em relação à atividade proposta, ao que Irene respondeu, “é assim mesmo, no começo é difícil” (notas de campo da segunda aula, 08/09/2025). Essa fala da Irene insere-se dentro do conceito de empatia (Barcelos, 2024; Bracket *et. al*, 2019; Brasil 2018; Weare, 2004; Goleman, 1995) uma vez que ela valida o sentimento dos estudantes e expressa que sabe que o aprendizado exige esforço e disposição para superar dificuldades. Percebe-se, ainda, as dimensões de autoconhecimento e autogestão - se motivar, controlar impulsos, definir metas - propostas por Barcelos (2024), elementos que estão dentro dos construtos do Letramento Emocional, uma vez que a aprendizagem de um idioma pressupõe as dificuldades inerentes ao processo sem que isso impeça a continuidade do percurso formativo em direção aos objetivos estabelecidos.

Ainda durante essa aula, em outro momento, Irene disse, “Ninguém solta a mão de ninguém” (notas de campo, 08/09/2025). Essa fala convida os estudantes a praticarem habilidade de relacionamento - um dos elementos do Letramento Emocional - que tem, dentre os seus construtos, a cooperação com os colegas (Barcelos, 2024, p. 27). Com base em outros autores, a pesquisadora brasileira define a educação socioemocional como: “o processo de adquirir habilidades necessárias para reconhecer e gerenciar emoções, desenvolver cuidado e preocupação com outros, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e manejar situações desafiadoras de forma eficaz” (Motta; Romani 2019, *apud* Barcelos, 2024, p. 25-26). Esse estímulo à cooperação entre todos resultou não apenas em uma atmosfera da sala mas também em atitudes concretas como: um estudante tirar as dúvidas do outro, uma pessoa compartilhar o livro com a outra que estava sem o próprio material naquele momento, ou de repartir o lanche porque o colega diz que não conseguiu parar para almoçar naquele dia. Irene, em seu relato final, também reporta perceber aumento na cooperação entre os estudantes desta turma. Nas palavras dela, “mas... eu acho que essa turma... ela ficou mais integrada...” (entrevista final, 11/11/2025)

Na terceira aula desse ciclo, que ocorreu no dia 10 de setembro de 2025, Irene utilizou-se de frases como, “*People...was it very difficult?*” e “O que foi mais difícil... fazer ou falar?” (notas de campo, 10/09/2025). Assim como quando ela perguntou: “Querem ouvir agora... cientes de tudo?” (notas de campo, 10/09/2025) após fazer a correção de uma atividade de compreensão oral. Esses enunciados convidam à autonomia ou autogestão, um dos elementos do Letramento Emocional de acordo com Barcelos (2024) pois convida os estudantes a se conscientizar sobre as próprias dificuldades e a tomarem decisões acerca do

próprio aprendizado. De forma similar, Oxford (2019) aborda a agência e autonomia quando trata das forças psicológicas que auxiliam o aprendizado de línguas. Para ela, a definição de *agência*, dentro da psicologia positiva, é saber o que é preciso para atingir os próprios objetivos; para o aprendizado de línguas, isso é traduzido em ações que levem ao próprio aprendizado. Já quanto à autonomia aplicada ao aprendizado de línguas, Oxford (2019, p. 40, tradução própria) afirma que é quando os estudantes exercem liberdade e responsabilidade para tornar o próprio aprendizado significativo e para desenvolver estratégias que auxiliem esse aprendizado. Ao perguntar se é para repetir o áudio após as explicações, Irene estimula os estudantes a tomar uma decisão acerca do próprio aprendizado, estimulando a agência e autonomia descritas por Oxford (2019).

4.1.3 A 3ª etapa - segunda reunião

Após o primeiro ciclo de observações, com registros em notas de campo, fizemos, no dia 19 de setembro de 2025, a segunda reunião para dialogar sobre Letramento Emocional - utilizando o material didático que eu havia criado a partir das minhas leituras e estudos acerca de Letramento Emocional, especialmente na perspectiva de Brackett (2021), Barcelos (2024) e Oxford (2019), por acreditar serem recortes mais aplicáveis, para partilhar com as professoras (vide Apêndices E) - e delinear possíveis intervenções pedagógicas para a turma escolhida por Irene para participar da pesquisa. As perguntas que guiaram essa segunda entrevista semiestruturada foram:

- *Como você avaliou as aulas que observei do ponto de vista de Letramento Emocional?*
- *Levando em conta que o Letramento Emocional é composto por: autoconhecimento (capacidade de entender as próprias emoções e avaliar os pontos fortes e fracos); autocontrole ou autogestão (habilidade e se automotivar, controlar os impulsos, definir metas, ter planejamento e organização); habilidades de relacionamento (manifestação de escuta ativa, comunicação clara e cooperação com os colegas); e tomada de decisão responsável (capacidade de realizar escolhas pessoais, levando em conta padrões éticos e morais) - quais elementos você gostaria de implementar em suas aulas com esta turma?*
- *Você gostaria de modificar algo em suas aulas? Quais aspectos?*
- *Como posso lhe ajudar com relação aos conceitos de Letramento Emocional?*
- *Há algo a mais que gostaria de dizer?*

Em um primeiro momento, pedi a Irene que retomasse a primeira definição dela de Letramento Emocional, que ela resumiu como:

“ah, é, gerenciamento de emoções, não é?... de você conseguir entender o que você está sentindo e piriris pororós” (segunda entrevista, 19/09/2025).

Em seguida, pedi que ela compartilhasse o que havia escrito no próprio diário reflexivo. Ela leu o seguinte trecho:

Irene: “Sobre a primeira reunião... eu fiquei bem animada com o meu primeiro encontro... acho que os nossos encontros podiam ser engrandecedores para minha prática de sala de aula... depois da nossa conversa, eu coloquei que eu ia estar mais atenta em termos de prática de afetividade”. (Irene lendo seu primeiro registro do diário, feito após a primeira reunião, ocorrida no dia 27/08/2025)

Perguntei então, se ela havia ficado mais atenta, de fato, e ela respondeu, “Talvez na primeira aula... sim... mas depois já fui acostumando” (segunda entrevista, 19/09/2025), referindo-se a voltar a dar aulas de forma mais espontânea.

Em seguida, Irene retomou a conversa com a estudante que ocorreu após a primeira aula observada. Naquela ocasião, a estudante compartilhou as próprias dificuldades, diante das quais Irene sugeriu a participação nas aulas de monitoria do projeto da escola, desenhado para auxiliar estudantes iniciantes. Essa situação é retomada por Irene no trecho da entrevista apresentado a seguir:

Irene: “Mas é sempre assim... é sempre assim...(....) quando eu vejo o aluno... ele está lá... se abrindo... assim... e eu acho que é por isso... assim... de uma certa abertura... porque eu acho que a gente não tem como... e isso eu acho que tem muito a ver com a história da identidade... sabe?... você exige que o aluno esteja de corpo e alma lá... e você não se coloca de corpo e alma?” (segunda entrevista, 19/09/2025)

Essa fala da Irene sobre estar presente em sala de aula de forma inteira está em consonância com o que Barcelos (2024) diz acerca das trocas relacionais em sala de aula. A pesquisadora brasileira, citando Steiner, afirma que Letramento Emocional é inteligência com o coração e “pode ser compreendido através da prática de exercícios transacionais específicos que visam a consciência da emoção em nós mesmos e outros, as capacidades de amar os outros e a si mesmo, desenvolvendo a honestidade, e a capacidade de assumir a responsabilidade por nossas ações” (Steiner, *apud* Barcelos, 2024, p.22).

Dando continuidade a esse episódio, Irene acrescentou que a estudante passou a frequentar as aulas de monitoria por ela indicadas, destacando mudanças percebidas em sua postura e participação:

Irene: “... é aquela aluna [suspensão do nome da estudante] ... e aí... ela começou a fazer monitoria (....) é outra pessoa... claro... não... é outra pessoa dentro das limitações dela... né? (....) muito legal ver... ela já perdeu um pouco daquela trava... assim.” (segunda entrevista, 19/09/2025).

Nesse relato de Irene acerca da conversa dela com a estudante, onde ela demonstrou empatia às dificuldades da estudante e orientou-a oferecendo meios de dizimar essas dificuldades observa-se mais uma vez, a presença do conceito de amorosidade apresentado por Barcelos e Coelho (2019) onde há espaço para as histórias dos estudantes em um ambiente seguro,. As pesquisadoras citam Aiazzi (2007, *apud* Barcelos; Coelho, 2019, p. 138, tradução

própria) para abordar esse conceito: “ajudar estudantes a se tornarem mais autônomos e autosuficientes é a forma de amor mais sincera que professoras(es) podem oferecer.³⁴” Há, ainda, a escuta ativa, parte inerente das habilidades de relacionamento, descrita por Barcelos (2024).

Em seguida, retomei o conceito de Letramento Emocional, mostrando o material que havia feito para compartilhar com as professoras participantes (vide Apêndice E) - que foi lido e discutido em conjunto. Depois disso, mostrei as anotações que havia feito durante as aulas observadas onde havia várias frases em que Irene demonstrava amorosidade e empatia com relação ao processo de aprendizagem dos estudantes: “Vai ficar mais fácil”... “Muito bem”... “Ouviram super bem”. “É assim mesmo”. “No começo é difícil”. “Ninguém solta a mão de ninguém”. “Alguém tá perdido?” “Se tiver perdido, grita.” “Muito bom o questionamento” “Até porque vocês são bons alunos e sabem que...” O que foi mais difícil?... fazer ou falar?” “Toda hora vai voltar”... “ todo tempo a gente vai revisar” (trechos das notas de campo das aulas observadas durante o primeiro ciclo, 03 a 10 de setembro de 2025). Na sequência, fomos associando essas frases aos conceitos de autoconhecimento, autocontrole ou autogestão, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável de - os elementos do Letramento Emocional utilizados por Barcelos (2024) e dos construtos da psicologia positiva aplicados para a aprendizagem de línguas de Oxford (2019). Essa segunda pesquisadora criou o modelo *EMPATHICS*, a partir do acrônimo em inglês para: emoção e empatia (E); significado e motivação (M); perseverança (P); agência e autonomia (A); tempo (T); hábitos mentais (H) e inteligências (I); virtudes de caráter (C); autoeficácia, autoconceito, autoestima, autoverificação (S) - que podem auxiliar o desenvolvimento do potencial dos alunos, reconhecendo suas qualidades e aprimorando seus pontos fortes.

Após essa partilha, perguntei o que, a partir do material compartilhado acerca do Letramento Emocional para a aprendizagem de língua adicional, Irene gostaria de implementar nessa turma que ela escolhera para participar da pesquisa. Irene afirmou que ainda percebia esses conceitos como abstratos, ressaltando que:

“... apesar de você estar me explicando e mostrando aqui tudo direitinho... é algo que, para mim, é meio abstrato assim mesmo...” (segunda entrevista, 19/09/2025).

Diante disso, sugeri apenas que ela buscasse utilizar com maior frequência o inglês — língua adicional ensinada — em enunciados já recorrentes em sua prática pedagógica tais como: “...vai ficar mais fácil” (notas de campo 03/09/2025); “...é assim mesmo, no começo é difícil” (notas de campo 08/09/2025); “*People...was it very difficult?*” e “O que foi mais difícil... fazer ou falar?” (notas de campo 10/09/2025). Essa pequena intervenção já seria uma

³⁴ No original: *... helping learners become more autonomous and self-reliant is the most sincere love a teacher can provide*

forma de aumentar o Letramento Emocional dentro da abordagem *RULER* de Brackett (2021) - que consiste nas etapas para reconhecer, compreender, rotular, expressar e regular as emoções. Como pontua Barcelos, para rotular nossas emoções precisamos ter conhecimento do vocabulário sobre as emoções, a pesquisadora cita Brackett (2021, *apud* Barcelos, 2024. p.34) quando ele afirma que “sem um vocabulário adequado, não podemos rotular nossas emoções”. Ademais, incorporar as emoções ao processo de educação o enriquece, pois ajuda na formação relacional e ética dos indivíduos, ultrapassando a transmissão de conteúdos e habilidades técnicas, como propõe Maturana (1998). Irene acolheu a minha sugestão.

Ainda durante essa segunda entrevista, foi delineada a principal intervenção pedagógica a ser realizada com essa turma. A partir da análise do material didático adotado pela escola, identificamos que, em um momento posterior, haveria uma lição voltada ao uso de expressões simples para falar sobre os próprios sentimentos. Com base nisso e no material acerca do Letramento Emocional para o processo de educação em língua adicional que eu havia preparado para minhas reuniões com as professoras (vide Apêndice E), Irene e eu planejamos a atividade interventiva mais robusta desenvolvida ao longo da pesquisa empírica. O próprio material didático contemplava o ensino de expressões em inglês relacionadas à manifestação de sentimentos e sensações físicas - *I am angry, frightened, hungry, thirsty, bored, happy, sad, tired, cold, hot*. Elaboramos, então, de forma conjunta, respostas simples que permitissem aos interlocutores demonstrar empatia entre si - *I understand. / Oh, I am sorry. / That's OK. / That's great. / I hope you feel better*. Na aula dedicada a esse conteúdo, além da página correspondente do livro didático, foram utilizados slides - alguns preparados por mim e outros por Irene - com o objetivo de reforçar e sistematizar essas expressões de empatia.

4.1.4 A 4ª etapa - segundo ciclo de observação de aulas

Após a segunda entrevista, foi realizado o segundo ciclo de observações, das aulas ocorridas nos dias 22/09/2025, 24/09/2025³⁵, 20/10/2025, 22/10/2025 e 29/10/2025. Na primeira aula observada durante esse segundo ciclo, do dia 22/09/2025, a professora informou que, na aula seguinte, os estudantes realizariam pequenas apresentações orais. Diante desse anúncio, uma estudante brincou que estaria gripada no encontro subsequente. Irene prontamente se engajou na conversa, oferecendo alternativas para aqueles que eventualmente não pudessem comparecer. Ao longo dessa aula, a professora utilizou enunciados como: “Vocês arrasaram na aula passada.”, “Tão com medo de quê?”, “Claro que sabe. Vai tentando interpretar.” e “*You are intelligent students.*” (notas de campo, 22/09/2025). Tais falas estão em consonância com o princípio da perseverança descrito por Oxford (2019), que abrange, no mínimo, três dimensões - resiliência, esperança e otimismo. A pesquisadora cita Masten *et al* (2011, *apud* Oxford, 2019, p. 29) para definir que resiliência “consiste de padrões de adaptação

³⁵ Lacuna de datas devido às datas institucionais destinadas às avaliações e a um feriado.

positiva durante ou após uma adversidade ou risco” e complementa que seus estudos apontaram que “bons alunos de línguas demonstraram resiliência em situações particularmente difíceis³⁶” (Oxford *et al.*, 2007, *apud* Oxford, 2019, p. 29, tradução própria). A pesquisadora defende, ainda, que a esperança é uma força poderosa que ajuda a gerar motivação e resiliência para o aprendizado de línguas³⁷ (Oxford, 2019, p. 30, tradução própria). Ao distinguir esperança de otimismo, ela argumenta que a esperança não surge de forma natural, ela requer esforço³⁸ (Lopez, 2011, *apud* Oxford, 2019, p. 34, tradução própria) e complementa que “pessoas otimistas estão mais propensas [...] a acreditar que conseguem alcançar um objetivo almejado e elas perseveram, mesmo quando surgem adversidades³⁹” (Oxford, 2019, p. 35). Ademais, observa-se, mais uma vez, a manifestação de amorosidade, conforme proposta por Barcelos e Coelho (2019), ao criar um espaço em que os estudantes se sentem autorizados a falar de si e a expressar suas inseguranças.

Na aula subsequente, do dia 24/09/2025, os estudantes organizaram-se em grupos maiores e realizaram as apresentações relativas às entrevistas que haviam preparado na aula anterior ou em casa. O ambiente mostrou-se descontraído, com abertura para erros, dúvidas, perguntas e dificuldades ao longo do processo. Durante a atividade, Irene recorreu a enunciados como: “Ótima estratégia” “*Super interesting!*” “*Good, Very good!*” “*Excellent!*” “*When you feel comfortable, you can start.*” “*Very good, (nome do estudante).*” “Então você entendeu tudo.” “*Very beautiful.*” “*Very nice.*” “*Excellent presentation.*”. “*No problem.*”, “*The last but not the least.*” “*Guys, you rock.*” e “*It was really beautiful.*” (notas de campo, 24/09/2025). Barcelos (2024, p. 32) afirma que professores letrados emocionalmente criam “um espaço de aprendizagem onde: (a) os erros são permitidos, reduzindo assim a inibição dos alunos; (b) a autoestima é encorajada; e (c) a motivação intrínseca seja promovida.” Essas falas de Irene evidenciam, mais uma vez, a presença de empatia e de estratégias de motivação (Oxford, 2019), bem como a manifestação de amorosidade no contexto da sala de aula (Barcelos; Coelho, 2019). Em comparação às aulas do primeiro ciclo de observações, observa-se um aumento no uso desse tipo de expressões de encorajamento e suporte na língua adicional sendo ensinada, possivelmente como desdobramento da conversa estabelecida durante a segunda entrevista.

Após essa aula, houve uma interrupção do ciclo de observações devido ao calendário de provas estabelecido pela escola e de um feriado nacional. Houve um hiato de duas semanas entre a aula em que houve as apresentações orais e a próxima aula observada, que foi uma aula de correção de provas e entrega de resultados.

³⁶ No original: *I found that successful language learners demonstrated resilience in particularly difficult situations*

³⁷ No original: *Hope is a powerful force that helps generate motivation and resilience in language learning.*

³⁸ No original: [...] *hope doesn't come naturally, it takes effort*

³⁹ No original: *Optimists are more likely [...] to believe they can achieve a goal, and they confidently persevere, even when facing adversity.*

Na aula do dia 20 de outubro de 2025, Irene distribuiu as provas e solicitou que os estudantes se organizassem em duplas ou grupos de três para a correção das avaliações escritas. Cada grupo ficou responsável por uma questão específica, e a professora estabeleceu um tempo determinado para que pudessem corrigi-la, refletir sobre as respostas corretas e planejar como explicá-las aos demais colegas. Enquanto os estudantes foram, em grupos, preparando o que apresentariam aos demais, Irene chamou cada estudante individualmente à sua mesa para que vissem as demais notas, como a da avaliação oral e a do projeto. Concluída essa etapa, os grupos foram ao quadro para apresentar as respostas e as respectivas justificativas. Ao longo da atividade, Irene recorreu a enunciados de encorajamento, como: “*Very good.*”, “*Excellent!*”, “*Good.*”, “*Perfect!*” e “*The answer is correct.*” (notas de campo, 20/10/2025). Além disso, promoveu a agência e a autonomia, conforme descritas por Oxford (2019), não apenas ao organizar o trabalho colaborativo, mas também de forma explícita, ao questionar os estudantes com enunciados como: “*Why is this the correct answer*” e “*Como é que é 5?*” (notas de campo, 20/10/2025). Oxford (2019, p. 38, tradução própria) define *agência* para a psicologia positiva - “é a sensação de saber e possuir o que é necessário para atingir o próprio objetivo⁴⁰” - e a pesquisadora complementa que, para o aprendizado de línguas, a *agência* pode ser definida como “engajar-se de forma ativa [...] no próprio aprendizado⁴¹” (Lantolf; Pavlenko, 2001, *apud* Oxford, 2019, p. 39, tradução própria). Ela defende que os estudantes podem tornar-se mais autônomos “ao exercitar a liberdade e a responsabilidade necessárias para fazer o próprio aprendizado mais significativo, desenvolvendo estratégias de aprendizado úteis e aumentando a motivação intrínseca⁴²” (Oxford, 2019, p. 40, tradução própria). Quando Irene indagou se uma resposta estava correta ou como se diz uma coisa na língua estudada ela auxilia os estudantes a construir a percepção de que possuem o que é necessário para aprender esse idioma, de que são agentes da própria aprendizagem.

A aula subsequente à correção da prova escrita e à devolutiva dos resultados, que aconteceu no dia 22 de outubro de 2025, foi dedicada à implementação da intervenção planejada durante a segunda entrevista: o material didático adotado pela escola abordava pequenas expressões de sentimentos, e, durante a segunda reunião, havíamos elaborado um material complementar, voltado ao reconhecimento e ao uso de expressões simples de empatia. Após realizar a chamada, Irene iniciou a aula perguntando: “*How are you today?*”. Uma estudante respondeu: “*Bad.*”. Diante disso, Irene prosseguiu: “*What happened, (nome da estudante)?*”, seguida de expressões empáticas como “*Oh, I am so sorry. Are you working a lot?*” (notas de campo, 22/10/2025). Outros estudantes passaram a compartilhar suas

⁴⁰ No original: *Agency is the sense of knowing and having what it takes to achieve one's goal*

⁴¹ No original: *Agency can be defined as actively engaging in [...] one's learning*

⁴² No original: *I contend that learners can become more autonomous by exercising the freedom and responsibility necessary to make learning personally meaningful, developing and using helpful learning strategies, and strengthening intrinsic motivation.*

experiências, e Irene recorreu tanto às expressões de empatia previamente planejadas quanto a outras espontâneas. Após várias falas, a professora comentou: “As meninas... oh... abrindo o coração.” (notas de campo), evidenciando a construção de uma atmosfera de pertencimento em sala de aula. Essa constatação da Irene coaduna com Pentón Herrera e Martínez-Alba (2021, *apud* Barcelos, 2024, p.32) que se posicionam sobre a importância do ambiente da sala de aula. Eles afirmam que ter a sala de aula como um “ambiente seguro para todos expressarem suas emoções” é um dos requisitos para promover o Letramento Emocional. Na mesma linha, Barcelos (2024, p. 32), ao abordar essa implementação em sala de aula, afirma que nós, professores, “precisamos promover espaços para falar sobre emoções, fazendo da sala de aula também um local para reflexão das crenças, emoções e ações”.

Em seguida, Irene dirigiu-se a outro estudante com a pergunta “*How are you?*” e, para apoiá-lo na resposta, utilizou mímicas ao enunciar “*happy, sad, tired*” (notas de campo, 22/10/2025). Na sequência, apresentou as instruções da atividade proposta no material didático (fig. 2): “*You are going to have two minutes to connect the image to the feeling.*”, traduzindo o termo *feeling* como “sentimento” para facilitar a compreensão (notas de campo, 22/10/2025). Os estudantes realizaram a atividade individualmente ou em duplas. Em determinado momento, um estudante comentou que as figuras não eram muito claras, ao que Irene concordou: “Esses desenhinhos não ajudam.” (notas de campo, 22/10/2025). Essa interação reafirma a abertura para que os estudantes expressem não apenas aspectos pessoais, mas também suas dificuldades relacionadas à aprendizagem de línguas, em consonância com o conceito de amorosidade proposto por Barcelos e Coelho (2019). As pesquisadoras argumentam que “o amor é uma das emoções mais efetivas que professoras(es) podem cultivar e nutrir⁴³” (Barcelos; Coelho, 2019, p. 131, tradução própria) e complementam que de acordo com Maturana e Varela “todo aprendizado acontece por meio do amor⁴⁴ (1987, *apud* Barcelos e Coelho, 2019, p. 132, tradução própria). Irene demonstrou, ainda, empatia (Barcelos, 2024; Brackett *et al*, 2019; Brasil, 2018; Weare, 2004) ao sentimento expresso pela estudante quando ela concordou que os desenhos eram pouco claros.

⁴³ No original: *...we argue that love is one of the most important emotions that effective teachers can cultivate and nurture*

⁴⁴ No original: *According to Maturana and Varela (1987, apud Barcelos; Coelho, 2019, p. 132), all learning is through love.*

Figura 4 - Página do livro didático adotado

1 VOCABULARY feelings

a Match the words and pictures.



b **2.13** Listen and check. Repeat the phrases.

Collocation
Use *be + hungry, thirsty, hot, etc.*, e.g.
I'm hungry. NOT I-have-hungry.

c How do you feel? Make true sentences and tell your partner.
I'm hungry. I'm very tired.

angry	bored	cold
frightened	happy	hot
hungry	sad	stressed
thirsty	tired	worried

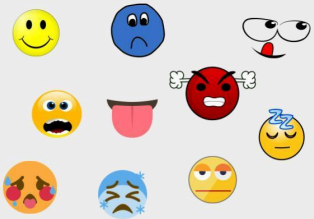
Fonte: Latham-Koenig, C.; Oxenden, C.; Lambert, J; Seligson, P. (2021, p.18)

Após a correção dessa atividade, Irene disse que agora que eles sabiam como falar das próprias emoções, aprenderiam a demonstrar empatia às emoções dos outros, “*Now, you know how to express how you feel.*” “*Let 's see how you can answer.*” (notas de campo, 22/10/2025) e mostrou os slides com as expressões para demonstrar empatia que haviam sido criados após o planejamento feito durante a segunda reunião (fig. 5).

Figura 5 - Slides para revisar emoções e para apresentar expressões de empatia

What emoji represents each feeling?

- 1) I feel / I'm angry
- 2) I feel / I'm frightened
- 3) I feel / I'm hungry
- 4) I feel / I'm thirsty
- 5) I feel / I'm bored
- 6) I feel / I'm happy
- 7) I feel / I'm sad
- 8) I feel / I'm tired
- 9) I feel / I'm cold
- 10) I feel / I'm hot.



What is a good reply for these feelings?

- 1) I feel / I'm angry
- 2) I feel / I'm frightened
- 3) I feel / I'm hungry
- 4) I feel / I'm thirsty
- 5) I feel / I'm bored
- 6) I feel / I'm happy
- 7) I feel / I'm sad
- 8) I feel / I'm tired
- 9) I feel / I'm cold
- 10) I feel / I'm hot.

- a) I understand.
- b) Oh, I'm sorry.
- c) That 's okay.
- d) That's great!
- e) I hope you feel better.

Fonte: slides elaborados pela pesquisadora

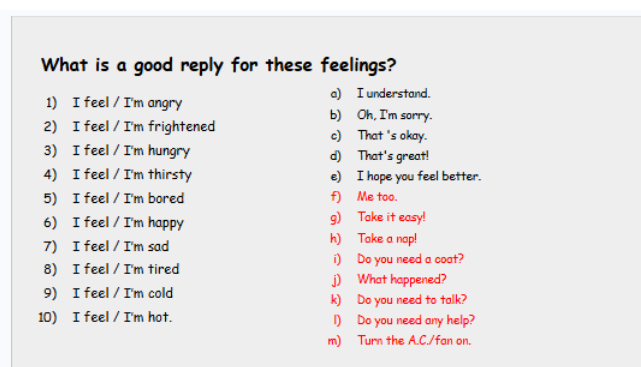
Assim que tiveram contato com essas expressões, alguns estudantes com maior conhecimento prévio de inglês passaram a contribuir com sugestões que ampliaram o repertório apresentado. Irene registrou manualmente essas contribuições no quadro (destacadas em outra cor na figura 6). Irene relatou, também, essas contribuições em seu diário reflexivo:

Durante a aula achei interessante que surgiram outros questionamentos por parte dos alunos sobre como mostrar outros sentimentos que não estavam previstos no planejamento. (Gosto muito quando isso acontece, pois denota que a realidade dos alunos está sendo abrangida de alguma forma). Para além da importância linguística, acredito que esse seja um tema de suma relevância social, haja visto que estamos no contexto de escola pública. Sobretudo na aprendizagem de uma segunda língua com uma turma tão diversa quanto esta: tendo ferramentas linguísticas e emocionais para se preocupar com os outros, o próprio ambiente de sala de aula torna-se um lugar seguro e confortável para a aprendizagem. (diário reflexivo, acerca da aula do dia 22/10/2025)

Esse registro da Irene evidencia elementos de Letramento Emocional presentes na sala de aula, pois os estudantes puderam, verdadeiramente, expressar suas emoções - aumentando a própria consciência emocional bem como a empatia. Nesse dia, ela não promoveu somente uma abordagem instrumental da língua, mas uma prática situada na qual aprender uma língua adicional implica também aprender a nomear, compartilhar e negociar sentidos emocionais em um contexto marcado por diversidade social, cultural e econômica. Essa abordagem está em consonância com o que Barcelos (2024) afirma. Para ela, é fundamental adotar uma postura crítica e reconhecer que o Letramento Emocional não se restringe à esfera individual, mas constitui um fenômeno social e político, intrinsecamente articulado às práticas sociais, às dinâmicas de poder e às questões de gênero, raça e classe. Assim, não basta identificar e regular as próprias emoções ou saber lidar com as emoções alheias; torna-se igualmente necessário compreender que elas são produzidas em contextos históricos e sociais específicos, sendo moldadas e significadas por discursos, relações políticas e matrizes culturais que lhes conferem sentido. É necessário ter senso crítico (Barcelos, 2024, p. 37).

Após essas alterações nos slides, os estudantes passaram a realizar pequenos diálogos em duplas ou em pequenos grupos, mobilizando tanto expressões voltadas à verbalização de seus próprios sentimentos como aquelas destinadas à demonstração de empatia em relação ao que o colega compartilhava sobre si.

Figura 6 - Expressões de empatia com os acréscimos dos estudantes



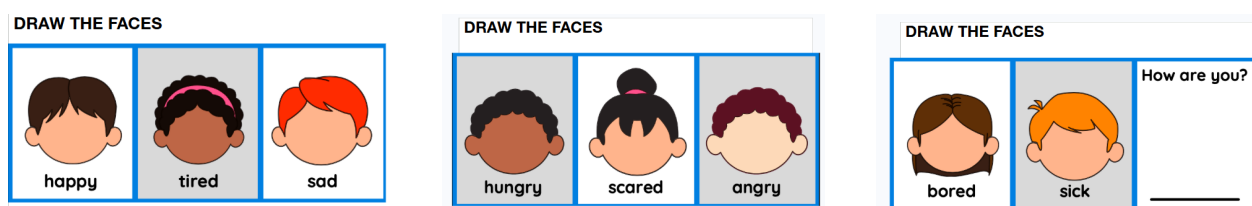
Fonte: slide elaborado pela pesquisadora, acrescido das contribuições dos estudantes

Tais interações evidenciaram a mobilização de práticas de Letramento Emocional, entendido como um constructo que tem entre seus pilares a capacidade de reconhecer as próprias emoções e de demonstrar empatia em relação às emoções dos outros (Mayer;

Salovey, 1997; Goleman, 1995; Maturana, 1998; Bar-On, 2000; Weare, 2004; Aragão, 2011; Brackett *et al.*, 2019; Barcelos, 2015, 2024). Ao escutar atentamente como o outro se sente para responder de forma coerente e empática, cada estudante demonstrou uma escuta ativa. Nesse sentido, Barcelos (2024) acrescenta a escuta ativa como um elemento central da habilidade relacional que constitui o Letramento Emocional.

A atividade seguinte proposta por Irene consistiu na apresentação de slides nos quais os estudantes deveriam desenhar rostos que correspondessem ao sentimento indicado em cada um deles (fig. 7). A realização da atividade ocorreu em um clima de descontração, o que favoreceu a participação de estudantes que habitualmente se mantêm mais silenciosos, possibilitando-lhes maior engajamento e a oportunidade de evidenciar outros talentos. Esse movimento dialoga com o modelo *EMPATHICS* proposto por Oxford (2019), que aborda elementos da Psicologia Positiva para o aprendizado de línguas. A pesquisadora propõe uma abordagem que não ignore as dificuldades, mas que encare o aprendizado a partir dos pontos fortes - tais como a diversidade de tipos de inteligência e a influência de fatores pessoais, respectivamente o *I* e o *C* do acrônimo em inglês - de cada ser humano.

Figura 7 - Slides para estudantes desenharem sentimentos



Fonte: slides elaborados por Irene

A última atividade que Irene usou nessa aula foi um slide de um gato famoso da Internet (fig. 8). Ela pediu que os estudantes descrevessem como ele se sentia.

Figura 8 - Um gato famoso na Internet



Fonte: slides elaborados por Irene

Essa atividade, conduzida de forma lúdica, proporcionou um encerramento leve para a aula, na medida em que os estudantes interagiram de maneira descontraída, empenhados em associar sentimentos às imagens apresentadas. Tal dinâmica concretiza, no plano da prática pedagógica, o que Barcelos e Coelho (2019) defendem como princípio estruturante do ensino de línguas: a presença da amorosidade nas interações que constituem a sala de aula. Nas palavras das autoras:

Em resumo, o amor se desdobra e se revela no espaço entre professores e alunos na sala de aula de idiomas. Ele reside nas conexões e nos relacionamentos que são (ou deveriam ser) a base de toda a interação que ocorre nos ambientes de aprendizagem de línguas, especialmente na sala de aula⁴⁵. (Barcelos; Coelho, 2019, p.137, tradução própria)

Nesse sentido, a percepção registrada por Irene em seu diário: "Ao final da aula senti que todos saímos leves e felizes." (diário reflexivo, acerca da aula do dia 22/10/2025) evidencia, no nível da experiência vivida, a materialização dessa amorosidade nas relações estabelecidas ao longo da atividade.

A aula subsequente, que ocorreu no dia 29 de outubro de 2025, correspondeu à última sessão observada. Irene iniciou a aula solicitando que os estudantes, organizados em duplas, perguntassem entre si "*How are you?*". As respostas apresentaram diferentes níveis de complexidade, de acordo com os recursos linguísticos que cada estudante já conseguia mobilizar em inglês. Em seguida, a professora pediu a alguns estudantes que relatassem ao grupo o que o colega havia compartilhado. Essa atividade está em sintonia com o conselho de Barcelos e Coelho (2019) de ouvir os estudantes e estimular que todos se ouçam uns aos outros em um trabalho cooperativo. As autoras citam Noddings (1999, *apud* Barcelos; Coelho, 2019, p. 132, tradução própria) para argumentar que "relações de cuidado são a base para uma atividade pedagógica bem-sucedida⁴⁶". Na aula da Irene, esse sucesso foi alcançado na medida em que cada estudante teve oportunidade de responder, na língua adicional, como se sentia bem como demonstrar empatia ao que o colega disse - elementos de Letramento Emocional.

A atividade seguinte teve como foco a compreensão oral. A professora apresentou imagens do livro didático (fig 9) e formulou perguntas como: "*How are they?*", "*How is she?*", "*How is he?*", "*How is the baby?*" e "*How is the wife?*", oportunizando, mais uma vez,

⁴⁵ No original: *In short, love unfolds and reveals itself in the space between teachers and learners in the language classroom. It resides within connections and relationships that are (or should be) at the basis of all the interaction that occurs in the language learning environments, especially in the language classroom.*

⁴⁶ No original: *caring relations are the foundation for successful pedagogical activity*

o uso das expressões para falar de sentimentos e sensações que haviam sido apresentadas na aula anterior e que são um dos principais pilares do Letramento Emocional - expressar emoções (Weare, 2004; Brackett, 2021; Barcelos, 2024). À medida que os estudantes respondiam, Irene confirmava as respostas, fazia ajustes e acrescentava informações quando necessário.

Figura 9 - Página do material didático adotado

2 LISTENING & READING

a 2.14 Lisa and John are on vacation with their baby, Henry. Listen and look at the pictures. How does each person feel?

Picture 1 Lisa angry Picture 3 Lisa, John
Picture 2 John, Henry Picture 4 Lisa, Henry

b Listen again and read the story. Check your answers to a.

c 2.15 Listen to the end of the story. Is it a happy ending?



Fonte: Latham-Koenig, C.; Oxenden, C.; Lambert, J; Seligson, P. (2021. p.18)

Ao final da aula, Irene me pediu que eu me despedisse dos estudantes pois seria a última aula a ser observada. Eu, então, me despedi e agradei o acolhimento de todos. Nesse momento, uma estudante perguntou se eu poderia responder de forma mais completa de que se tratava a pesquisa. Quando respondi, o que se seguiu foi uma sequência de elogios à professora, com os estudantes relatando frases⁴⁷ que demonstram Letramento Emocional durante as aulas. Irene relatou esse momento em seu diário reflexivo:

Este foi nosso último encontro. A última aula que Anna assistiu. E a aula finalizou de uma maneira muito bonita. Anna se despediu dos alunos, eles perguntaram sobre o tema da pesquisa e quando ela explicou senti que eles de alguma forma relaxaram por perceber que não eram eles os analisados. Ao mesmo tempo houve uma chuva de declarações à mim e à respeito à minha forma de olhá-los e de olhar a docência que foi muito bonito. (diário reflexivo, acerca da aula do dia 29/10/2025)

Durante todo o período de observações, tanto no primeiro quanto no segundo ciclo, foi possível perceber uma atmosfera de sala de aula relaxada e agradável. A professora e os estudantes demonstraram empatia entre si, configurando um ambiente leve e propício à aprendizagem. Ao longo das aulas observadas em ambos os ciclos, identificou-se recorrentes demonstrações de incentivo ao Letramento Emocional, conforme proposto por Barcelos

⁴⁷ As falas dos estudantes não puderam ser incluídas devido à vedação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Parecer: 7.836.139, de registrar falas ou imagens de estudantes uma vez que eu desenhei uma pesquisa onde as participantes são as professoras e, portanto, apenas elas autorizaram o uso da própria imagem e do som de voz.

(2024), por meio de elementos como o autoconhecimento — entendido como a capacidade de reconhecer e avaliar as próprias emoções —; a autogestão — relacionada à habilidade de se motivar, estabelecer metas, planejar e organizar-se —; as habilidades de relacionamento, manifestadas na escuta ativa e na cooperação entre os colegas; bem como a tomada de decisão responsável, que envolve a realização de escolhas pessoais pautadas em critérios éticos e morais. Observam-se, ainda, elementos da Psicologia Positiva aplicada à aprendizagem de línguas, que visa, sem ignorar as dificuldades e fragilidades humanas, concentrar-se nos pontos fortes que “ajudam os estudantes a alcançar um alto nível de bem-estar e a progredir rapidamente, a desenvolver proficiência e a desfrutar da experiência linguística⁴⁸” (Oxford, 2019, p. 10, tradução própria). Demonstrados a partir do modelo *EMPATHICS* que a pesquisadora desenvolveu para elencar os fatores influenciam diretamente a aprendizagem de línguas - emoções e empatia, atribuição de significado à aprendizagem e motivação, perseverança e resiliência, autonomia, paciência em relação ao tempo exigido pelo processo de aprendizagem, hábitos mentais, múltiplos tipos de inteligência, virtudes de caráter e aspectos pessoais, tais como autoeficácia, autoconceito, autoestima e autoverificação.

4.1.5 A 5ª etapa - entrevista final e avaliação do processo interventivo

Após essa aula, no dia 11 de novembro de 2025, realizou-se a última reunião para avaliar o processo interventivo como um todo. A entrevista semiestruturada foi orientada pelas seguintes questões:

- *Como você avaliou as aulas do segundo ciclo em relação às do primeiro ciclo?*
- *Percebeu alguma mudança? Quais?*
- *Você sentiu que esta pesquisa lhe auxiliou de alguma forma? Como?*
- *Há algo a mais que gostaria de acrescentar?*

Ao responder à primeira questão, Irene afirmou que:

“...nas aulas do primeiro ciclo... eu tinha uma ideia do que você pesquisava... por te conhecer... mas nas aulas do segundo ciclo... eu já tinha noção... de fato do que era a sua pesquisa... sabe? ... porque uma coisa é você dizer... ah... a Anna está pesquisando emoções... então assim... pode ser qualquer coisa... né? ... é... mas eu acho que materializou mais... então eu fiquei mais consciente... e assim... não sei se virou a chave... e eu acho que vira... né? ... porque a gente vai conversando... vai trocando... mas eu fiquei mais consciente em relação a isso... não só a todas as minhas aulas... mas no meu

⁴⁸ No original: ... *that help learners achieve high well-being and progress rapidly, develop proficiency, and relish the language experience*

modo de lidar... assim... na vida mesmo... sabe? ... eu acho que eu já sou muito assim... mas... a gente fica mais consciente... assim... a gente presta mais atenção... sabe? ... no que o outro está falando... no que o outro está compartilhando...” (terceira entrevista, 11/11/2025)

A afirmação de Irene, ao caracterizar sua participação na pesquisa como um convite à reflexão, alinha-se ao que Pacheco (2009, p. 107) sustenta ao defender que a formação docente se constrói em processos de cooperação. Nessa perspectiva, a experiência investigativa configurou-se como um espaço formativo compartilhado, cujos efeitos não se restringiram às professoras participantes, mas também incidiram sobre mim, na condição de pesquisadora, evidenciando o caráter dialógico e colaborativo do desenvolvimento profissional.

Ao ser questionada se havia aplicado em outras turmas práticas relacionadas à pesquisa, além da turma observada, a professora respondeu afirmativamente e acrescentou que percebeu mudanças em suas turmas de modo geral. Segundo ela, “percebi a mudança nos alunos também... nas outras turmas também... mas principalmente nos alunos dessa turma” (terceira entrevista, 11/11/2025). A professora destacou ainda que, embora tenha identificado transformações nas demais turmas, as mudanças mais significativas ocorreram na turma escolhida para participar da pesquisa, que ficou, segundo ela, mais integrada. Ao sintetizar os efeitos da pesquisa na turma, Irene avaliou, “... não sei... não sei se rola diferente... mas... eu acho que essa turma... ela ficou mais integrada...” (terceira entrevista, 11/11/2025).

Ao detalhar as mudanças percebidas, Irene afirmou que observou transformações significativas nas interações entre os estudantes, destacando comportamentos de atenção e reconhecimento mútuo. Segundo suas palavras, “... muito... muito... de eles se olharem... ah... *thank you very much*... todos os alunos... na hora de ir embora... falam uns com os outros... se dão tchau... sabe?” (terceira entrevista, 11/11/2025). Quando questionada sobre se a pesquisa havia interferido na dinâmica da turma, a professora respondeu que, em sua percepção, houve um impacto nas relações interpessoais, afirmando que “... eu acho que mexeu... eu acho que eles estão se olhando mais... a sensação que eu fiquei é que eles estão prestando mais atenção nos colegas... entendeu?” (terceira entrevista, 11/11/2025). Posteriormente, acrescentou que essa mudança também se refletiu em sua própria experiência em sala de aula, descrevendo-a como “... uma sensação de cuidado... de você perceber que o outro tá ali... entendeu?” (terceira entrevista, 11/11/2025). Essa sensação de pertencimento emocional que Irene descreve é, segundo Murphy *et al.* (2010, *apud* Barcelos; Coelho, 2019, p. 139, tradução própria), “um fator que precede a aprendizagem e também uma condição

para que indivíduos e grupos prosperem no processo de aprendizagem⁴⁹. Ao abordar a implementação de elementos de Letramento Emocional ao ensino de línguas, Barcelos (2024, p. 33) afirma que, “os professores devem procurar promover a interação e o entrosamento em sala de aula e pertencimento emocional através de práticas humanistas (...) e através do carinho, cuidado e compaixão para consigo mesmo e com outros”. As respostas da Irene reforçam o que eu tinha observado: ela conseguiu promover amplamente a interação e o entrosamento da turma.

Em seguida, perguntei para Irene sobre se a participação na pesquisa a havia auxiliado de alguma forma. Sua resposta foi imediata e enfática, ao afirmar que a pesquisa a ajudou “muito” (terceira entrevista, 11/11/2025); ao responder de que forma, Irene disse:

“... não só na questão de você conseguir enxergar... eu acho que eu sou uma pessoa que consegue enxergar os alunos como seres humanos... mas de prestar atenção no que eu tô ensinando pra eles a partir desse olhar... sabe? ... ter mais consciência no que eu vou ensinar em termos de língua mesmo... a partir desse olhar...” (terceira entrevista, 11/11/2025)

Ao explicar de que maneira esse auxílio se manifestou, Irene passou a refletir sobre sua própria prática pedagógica, destacando os efeitos do processo investigativo em sua atuação em sala de aula. Nas palavras dela, “... de humanizar o outro... de entender... o que o aluno tá passando... sabe? ... é... e perceber o que eu tô ensinando a partir disso...” (terceira entrevista, 11/11/2025). Isso reflete de alguma forma o que Barcelos (2024, p. 32) fala sobre o papel do professor do ponto de vista do Letramento Emocional quando afirma, “precisamos promover espaços para falar sobre emoções, fazendo da sala de aula também um local para reflexão das crenças, emoções e ações”.

As considerações de Irene acerca de sua participação nessa pesquisa empírica dialogam diretamente com o que Martins, Souza e Aragão (2016) defendem ao retomar Miccoli (2010, *apud* Martins; Souza; Aragão, 2016, p. 61). Segundo esses autores, o objetivo dessas pesquisas com professores consiste em oportunizar aos participantes momentos de reflexão acerca das experiências vivenciadas e das atitudes adotadas no contexto da sala de aula, uma vez que é por meio desse processo reflexivo que suas práticas podem tornar-se mais conscientes. Essa consciência de si mesmo faz parte do Letramento Emocional, pois como afirma Martins (2024, p. 239), ele “envolve identidades/autoconhecimento, conhecimento de suas crenças e emoções, o lidar com suas próprias emoções (e com as dos outros), uma competência social, não sendo individual somente, pois somos seres sociais”. Ao longo do

⁴⁹ No original: *Murphy et al. (2010) have also proposed ‘emotional belonging’ as preceding learning and a condition for individuals and groups to thrive in learning*

processo desta pesquisa-ação, a Irene vivenciou bem esses conceitos teóricos, no seu currículo.

4.2 A Turma de Rita

Rita (nome fictício) selecionou uma turma de 1B. Os 11 estudantes do grupo estavam no segundo semestre do curso de inglês como língua adicional, tinham 12 ou 13 anos e estavam no 6º ano do ensino fundamental. Como mencionado na seção do contexto da pesquisa, esta turma fazia parte de um Projeto-Piloto do Regime de Tributabilidade entre o Centro de Ensino Fundamental 02 de Brasília, o Centro de Ensino Fundamental Caseb e o Centro Interescolar de Línguas 01 de Brasília na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que foi criado por meio de uma portaria. Além da matrícula compulsória, essa portaria estabeleceu que o material didático seria selecionado pelo CIL. Entretanto, essa normativa não previu o fornecimento destes livros pela SEEDF - diferentemente dos demais livros adotados nas escolas públicas do Distrito Federal. Sendo assim, Rita enfrentava dificuldades para que todos os estudantes tivessem um livro, dificultando o rendimento das aulas e um melhor aproveitamento para os estudantes.

4.2.1 A 1ª etapa - primeira entrevista individual

Durante a primeira entrevista, ocorrida no dia 27 de agosto de 2025, procurou-se identificar a compreensão atual de Rita acerca do Letramento Emocional, sem influências decorrentes da pesquisa ou da minha intervenção, bem como investigar de que forma ela percebia a possibilidade de integrar esse conceito às suas aulas de inglês como língua adicional. Buscou-se ainda conhecer suas expectativas em relação às possíveis contribuições desta pesquisa-ação para suas práticas pedagógicas e para seu percurso profissional. As perguntas que guiaram esta entrevista semiestruturada foram as mesmas que fiz para Irene (vide Apêndice A):

- *Como você compreende o Letramento Emocional?*
- *Como você acredita que poderia acrescentar Letramento Emocional às aulas de inglês como língua adicional?*
- *Você gostaria que esta pesquisa auxiliasse suas aulas? De que maneira?*
- *Há algo a mais que gostaria de dizer?*

A definição apresentada por Rita acerca do Letramento Emocional envolveu o reconhecimento das próprias emoções, a identificação das emoções do outro, bem como os

processos de compreensão e regulação emocional. Ela definiu Letramento Emocional assim:

“Letramento Emocional... pra mim... é você ter... capacidades... né? ...é ... cognitivas... né? ... inclusive de você identificar emoções... de você... se autorregular... né?... você dar conta também de... lidar com as emoções do outro... de uma forma... né? ... regulada... minimamente regulada... e... eu acho que... então... assim... é sobre si e sobre o outro... né? com relação... principalmente... à regulação e à identificação... assim... das emoções... então... eu tô vendo que... é... eu tô ficando muito ansiosa... e eu crio estratégias pra me regular... né?... ou vejo que o aluno tá muito ansioso... eu crio estratégias para que eu possa dar algum caminho pra ele ser regulado... basicamente é isso...” (primeira entrevista, 27/08/2025)

Essa definição demonstra algum conhecimento prévio acerca do tema, pois ela utiliza termos como *identificar* e *regular* as emoções e harmoniza com as propostas de Mayer e Salovey (1990), Goleman (1995), Brackett *et al.* (2019), Bar-On (2000), Weare (2004) que descrevem o Letramento Emocional como o reconhecimento das emoções próprias e dos outros bem como ao desenvolvimento de estratégias conscientes para sua regulação.

Quando questionada sobre as possibilidades de articular o Letramento Emocional às suas aulas de inglês como língua adicional, Rita relatou estratégias que já faziam parte de sua prática pedagógica, sobretudo no atendimento a estudantes que chegavam às aulas cansados ou sonolentos. Em seu relato, a professora evidenciou uma compreensão, ainda que por ela mesma caracterizada como “leiga”, do Letramento Emocional, ao descrever ações intencionalmente voltadas à autorregulação emocional, tanto dos estudantes quanto da própria docente. A seguir, apresentou um trecho da conversa em que Rita exemplificou algumas dessas estratégias, destacando a criação de espaços e intervenções que visavam reconhecer os estados emocionais dos estudantes e favorecer sua regulação no contexto da sala de aula:

“Eu acho que tenho acrescentado... na verdade... né? ... porque eu... dentro dessa perspectiva leiga que eu acabei de te falar sobre o Letramento Emocional... já venho aplicando algumas estratégias... tanto pra mim quanto pros alunos... né? ... assim... no sentido de... criar espaços para que eles possam se regular... então... por exemplo... um estudante que tá com muito sono... por exemplo... que tá com aquele... aquela sensação apática... né? ... que cria aquela... aquele estado emocional apático... né? ... porque não dormiu direito... porque não comeu... porque... tá de saco cheio... *bored to death*... né? ... enfim... eu vou criar uma estratégia com ele... por exemplo... de... meu amor... vai levantar... vai... lavar o rosto... essa é uma... beleza... a outra é... tô botando esse menino toda hora pra levantar... levanta... agora senta... agora não sei o quê... e não tem quem consiga dormir... a outra coisa é não ignorá-lo... né?” (primeira entrevista, 27/08/2025)

Nesse trecho, a Rita mostrou um pouco da compreensão dela sobre como o

Letramento Emocional traz benefícios tais como a “melhoria do desempenho acadêmico, da aprendizagem e da motivação dos alunos, além da redução dos níveis de estresse e de problemas de conduta tais como agressão física e bullying” (Motta; Romani, 2019, *apud* Barcelos, 2024, p. 28). Ela afirmou repetidamente, na conversa que está preocupada com ela e os alunos dela serem capazes de perceber as próprias emoções e estados de ânimo, como um fundamento das habilidades do Letramento Emocional. Essa percepção dela está em sintonia com Pentón Herrera e Martínez-Alba (2021, p. 6, tradução própria) que elencaram as habilidades do Letramento Emocional para incluir a autogestão, definida por eles como “a capacidade de regular emoções, pensamentos e comportamentos em diversas situações, incluindo a capacidade de gerenciar o estresse, controlar impulsos e definir e alcançar objetivos⁵⁰”.

Ao comentar sobre suas expectativas em relação aos resultados de sua participação nesta pesquisa, Rita destacou possíveis benefícios tanto para si quanto para mim. Em sua fala, a professora expressou uma postura aberta e colaborativa, evidenciando a compreensão da pesquisa como um espaço de troca e construção conjunta de saberes, no qual ambas as participantes podem se beneficiar profissionalmente. Essa perspectiva é explicitada no excerto a seguir:

Rita: “sobre isso... não... eu tô tranquila... tô feliz de você estar junto... espero que seja uma experiência boa pra nós... duas... que te ajude no seu trabalho também... e no meu... que seja uma troca de... que ambas possam se beneficiar... né?” (primeira entrevista, 27/08/2025)

Rita reforça essa expectativa no próprio diário reflexivo:

Rita: “e acredito que fiquei numa boa expectativa com relação ao nosso trabalho juntas... ela com a observação e eu contribuindo para as observações que ela... porventura... vai trazer” (diário reflexivo, 27/08/2025)

Rita falou da oportunidade de “troca” e de apoio mútuo para enriquecer a prática tanto dela, como professora participante, como minha, como pesquisadora. Barcelos (2015, p. 76) trata da importância de “apoiar e procurar apoio de colegas” e de “aprender sobre si mesmo e sua prática por meio da reflexão” quando trata da implementação de Letramento Emocional no ensino e aprendizagem de línguas.

Ao final desse primeiro encontro, Rita recebeu a proposta de utilização de um diário reflexivo (vide Apêndice D), destinado ao registro de suas emoções, percepções e *insights* relacionados a cada entrevista e às aulas que seriam observadas. A professora, entretanto,

⁵⁰ No original: *Self-management: The ability to regulate emotions, thoughts, and behaviors in diverse situations, including the ability to manage stress, control impulses, and set and achieve goals*

esclareceu que a escrita de diários lhe parecia inviável, uma vez que nunca havia mantido esse tipo de registro, nem mesmo durante a adolescência, recorrendo habitualmente a registros em áudio, inclusive para uso pessoal. Acrescentou, ainda, que provavelmente não realizaria os registros por escrito, o que poderia resultar na perda desse material. Diante disso, foi criado um grupo no *WhatsApp*, composto exclusivamente por nós e com a finalidade específica de viabilizar esses registros em formato de áudio. Reiterei, então, o agradecimento pela participação na pesquisa, e ficou acordado que Rita realizaria o primeiro registro ainda naquele dia.

4.2.2 A 2ª etapa - primeiro ciclo de observação de aulas

Após a entrevista inicial, iniciou-se o primeiro ciclo de observação das aulas⁵¹, composto por três encontros - nos dias 02/09/2025, 04/09/2025 e 09/09/2025. Rita começou a primeira dessas aulas, que ocorreu no dia 02 de setembro de 2025, perguntando como os estudantes estavam se sentindo, “*How are you feeling today?*” (notas de campo, 02/09/2025). Cada estudante respondeu com expressões simples tais como: *I am happy, thirsty, sad, hungry, bored, angry, tired, scared* - propostas pelo livro didático e apresentadas na aula que antecedeu as observações; enquanto ela ajudou com o vocabulário e a pronúncia das expressões. Na sequência, Rita pediu a mim que eu me apresentasse aos estudantes, eu falei, “*Hello, everybody. My name is Anna. I am an English teacher. I am here for a few classes.*” (notas de campo, 02/09/2025). Rita me pediu que traduzisse o que havia dito. Eu, então, repeti meu próprio nome e disse que estava fazendo uma pesquisa de mestrado e que a professora Rita estava me ajudando. Rita reiterou, ainda, que a pesquisa seria realizada com ela, a professora.

Na sequência, Rita pediu a cada estudante que fosse ao centro da sala e fizesse mímica de alguma dessas expressões - *happy, thirsty, sad, hungry, bored, angry, tired, scared* - para que os demais estudantes adivinhassem e falassem de qual sentimento era aquela mímica. O livro didático, entretanto, limitava-se à apresentação de expressões relacionadas a sentimentos ou sensações físicas, e a professora não expandiu a atividade além disso. Assim, na interação, não notei reações que demonstrassem empatia entre os interlocutores. Formulava-se a pergunta “*How are you feeling today?*”, o estudante respondia com uma das expressões previamente trabalhadas, mas não havia qualquer reação - seja da professora, seja dos demais

⁵¹ As aulas do CIL têm duração de 90 minutos. Os professores que lecionavam para as turmas provenientes da parceria entre as escolas (CIL e Caseb) eram orientados a encerrar as aulas alguns minutos mais cedo para que os estudantes se dirigissem ao ônibus escolar que os levaria de volta à escola regular.

colegas - em relação ao que foi dito. A interação encerrou-se na resposta isolada, e a mesma pergunta era imediatamente dirigida ao próximo estudante, sem reações de empatia, ainda que mínimas. Fiquei imaginando que aí seria uma oportunidade para uma sugestão minha para a próxima conversa com a Rita.

Mais adiante nesta aula, Rita reorganizou a disposição da sala ao separar dois estudantes que conversavam excessivamente, conduzindo um deles para outra carteira. Essa intervenção pedagógica também foi registrada por ela em seu diário reflexivo, no qual relata:

“ separando alguns coleguinhas que tendem a ficar mais dispersos... quando estão em aula... e... assim... acredito que eles recebem muito tranquilamente essa reorganização de sala... quando eu estou trabalhando com eles... porque eu sempre aviso antes... eu faço avisos anteriores... então eu vou conversando com eles... e ... às vezes... eu brinco também... falando um pouco mais brava... mas de brincadeira” (diário reflexivo, 02/09/2025)

Por meio dessas brincadeiras, Rita demonstra amorosidade, definida por Barcelos e Coelho (2019, p. 139, tradução própria) como “ética, crescimento, cuidado, respeito, liberdade e diálogo”. Em seus registros, Rita também descreveu outras intervenções pedagógicas realizadas ao longo dessa aula, como indicou nesse trecho: “Eu tive que chamar bastante atenção de muitos alunos” (diário reflexivo, 02/09/2025). Essas situações evidenciam demandas relacionadas ao desenvolvimento do autocontrole ou autogestão por parte dos estudantes - definido como “a habilidade de se automotivar, controlar impulsos, definir metas, ter planejamento e organização” - dimensões que integram o Letramento Emocional conforme proposto por Barcelos (2024, p. 27).

Durante essa primeira aula observada, também foram identificados outros elementos de Letramento Emocional. No que se refere à amorosidade, tal como discutida por Barcelos e Coelho (2019), entendida como a criação de espaços de escuta, acolhimento e legitimação das experiências dos estudantes. Em determinado momento, uma aluna manifestou incômodo em relação à forma como estava sendo tratada por um colega. Rita interveio prontamente, dialogando com o estudante e solicitando que cessasse o comportamento. No registro dela dessa aula afirmou: “eu falei que ele não deveria fazer isso e nem receber esse tipo de comentário” (diário reflexivo, 02/09/2025). Barcelos e Coelho (2019, p. 139, tradução própria) afirmam que o amor pode ser usado no ensino e aprendizagem de línguas para promoção de bem-estar e qualidade de vida. Para essas autoras, o amor significa respeito, ética e cuidado que possibilitam a ressonância positiva, aspectos que observei na abordagem da Rita.

Em outro momento da aula, Rita voltou a demonstrar sensibilidade às dimensões emocionais do grupo ao reconhecer o cansaço dos estudantes e convidá-los à autorregulação: “Eu sei que vocês estão cansados, vamos só terminar isso” (notas de campo, 02/09/2025). Ao nomear o estado emocional da turma e, ao mesmo tempo, propor a continuidade da atividade, a professora articula empatia e incentivo à autogestão, favorecendo a construção gradual de elementos de Letramento Emocional no cotidiano da sala de aula.

Na segunda aula observada, que ocorreu no dia 04 de setembro de 2025, Rita iniciou, novamente, a interação perguntando aos estudantes: “*How are you feeling today?*”. Rita descreveu esse momento em seu diário reflexivo: “... a gente começou a fazer um joguinho... um joguinho de emoções... então, a pergunta que a gente fez repetição foi, ‘*How are you feeling today?*’ ... e aí eles ficaram repetindo essa pergunta várias vezes e respondendo usando um dos sentimentos que a gente aprendeu...”. Ao ouvir de um deles a resposta “*bored*”, Rita reagiu com “*Oh, no!*” - enunciado compatível com o repertório linguístico da turma. Ainda que breve, essa resposta evidencia o reconhecimento da emoção expressa pelo aluno e sinaliza empatia, validando o que foi compartilhado. Em outro momento, durante uma atividade mais lúdica, Rita solicitou que os estudantes se acalmassem e explicitou que a agitação a deixava nervosa. Episódio que ela narrou assim, no seu diário reflexivo:

...até parei uma hora a brincadeira que a gente estava fazendo... porque eu já conversei com eles sobre isso antes... e aí... reforcei... ‘gente... eu fico mais irritada... mais brava... mais sem paciência quando vocês estão muito agitados... então... respira (diário reflexivo, 04/09/2025).

Ao nomear o próprio estado emocional, a professora não apenas modelou a identificação de sentimentos, mas também convocou os estudantes a exercerem empatia em relação ao outro. Barcelos (2024, p. 31) afirma os princípios necessários para implementar o Letramento Emocional em sala de aula, “Antes de mais nada, é necessário que os professores apliquem a aprendizagem socioemocional consigo mesmos, o que exige coragem. Ou seja, precisam, primeiramente, reconhecer, identificar e lidar com suas próprias emoções.” A postura da Rita nesse episódio e o comentário dela sobre ele mostram esse aspecto do Letramento Emocional.

O reconhecimento e a regulação das próprias emoções, assim como a capacidade de perceber e responder às emoções alheias, constituem pilares do Letramento Emocional, conforme discutido por Mayer e Salovey (1990), Goleman (1995), Brackett *et al.* (2019), Bar-On (2000) e Weare (2004). No contexto da aprendizagem de línguas adicionais, tais dimensões tornam-se igualmente centrais (Aragão, 2011; Oxford, 2019; Barcelos, 2024), uma

vez que, como afirma Aragão (2011, p. 186), aprender uma língua é, antes de tudo, um ato de conexão humana.

Ao longo dessa mesma aula, Rita recorreu a expressões como: “quem tiver cantando para a família...”, “isso vai deixar seus pais orgulhosos”, “essa é uma oportunidade que nem todos têm” - referindo-se a estudar inglês no CIL -, além de “essa atividade vale nota” (notas de campo, 04/09/2025). Tais enunciados parecem ter como objetivo incentivar o engajamento dos estudantes e mobilizar sua motivação; no entanto, remetem sobretudo a fatores de ordem extrínseca. A literatura aponta que, embora esse tipo de motivação possa produzir efeitos imediatos, o fortalecimento de motivos intrínsecos - relacionados ao interesse, ao prazer e ao desafio inerentes à atividade - tende a favorecer um envolvimento mais significativo com a aprendizagem. Nesse sentido, Oxford (2019) diferencia a motivação interna da externa e ressalta a importância de aprender movido por interesse e satisfação próprios, e não apenas por recompensas ou pressões externas. A autora cita Ryan e Deci (2001, *apud* Oxford, 2019, p. 24, tradução própria) para definir motivação intrínseca como, “o desejo de fazer algo por si só, devido a interesse, prazer ou desafio⁵²”. Barcelos (2024, p. 32) também inclui a promoção da motivação intrínseca para um espaço de aprendizagem que abrace o Letramento Emocional.

Na terceira aula observada, do dia 09 de setembro de 2025, Rita recorreu a enunciados como “Quem tá falando tá aprendendo”, “vem... repete para aprender melhor”, “Come on guys... repeat to learn more” e “se você prestar atenção... você vai aprender inglês... não tem como não aprender” (notas de campo, 09/09/2025). Tais expressões evidenciam seu interesse em que os estudantes tirem o melhor proveito das atividades propostas, entretanto coadunam com teorias mais tradicionais acerca da aquisição de línguas tais como a repetição. A preocupação dela é corroborada por seu relato no diário reflexivo, no qual afirma que considera fundamental que os estudantes estejam aproveitando a aula, mesmo quando não demonstram disposição inicial para estar ali, buscando estimulá-los a aprender ao menos o mínimo possível:

isso é uma das coisas que para mim é muito importante... que eles estejam aproveitando a aula... mesmo que eles não queiram estar lá... de alguma forma... é estimular para que eles possam aprender o mínimo” (diário reflexivo, 09/9/2025)

Rita relatou, ainda, usar as estratégias de mudar estudantes de carteira para que se concentrem melhor na aula: “... foi só mudar de lugar... que milagre... né?” (diário reflexivo, 09/09/2029). Esses enunciados e estratégias evidenciam a preocupação de Rita com a

⁵² No original: *the desire to do something for its own sake due to interest, enjoyment or challenge*

aprendizagem dos estudantes e com o aproveitamento do curso enquanto oportunidade formativa, conforme ela própria destaca. Tais práticas pedagógicas articulam-se aos elementos de Letramento Emocional propostos por Barcelos (2024), especialmente no que se refere ao autocontrole ou à autogestão, compreendidos como a capacidade de regular impulsos, estabelecer metas e exercer a tomada de decisão responsável. Nesse sentido, ao incentivar o engajamento e a atenção dos estudantes, Rita contribui para o desenvolvimento da autonomia e da habilidade de fazer escolhas pessoais conscientes em relação ao próprio processo de aprendizagem.

4.2.3 A 3ª etapa - segunda reunião

No dia 10 de setembro de 2025, após o primeiro ciclo de observações de aula, com registros em notas de campo, realizou-se a segunda reunião para dialogar sobre Letramento Emocional - utilizando o material que eu havia criado (vide Apêndice E) - e delinear possíveis intervenções pedagógicas para a turma escolhida para participar da pesquisa. As perguntas que guiaram essa segunda entrevista semiestruturada foram iguais às que guiaram a segunda reunião com a Irene:

- *Como você avaliou as aulas que observei do ponto de vista do Letramento Emocional?*
- *Levando em conta que o Letramento Emocional é composto por: autoconhecimento (capacidade de entender as próprias emoções e avaliar os pontos fortes e fracos); autocontrole ou autogestão (habilidade e se automotivar, controlar os impulsos, definir metas, ter planejamento e organização); habilidades de relacionamento (manifestação de escuta ativa, comunicação clara e cooperação com os colegas); e tomada de decisão responsável (capacidade de realizar escolhas pessoais, levando em conta padrões éticos e morais) - quais elementos você gostaria de implementar em suas aulas com esta turma?*
- *Você gostaria de modificar algo em suas aulas? Quais aspectos?*
- *Como posso lhe ajudar com relação aos conceitos de Letramento Emocional?*
- *Há algo a mais que gostaria de dizer?*

Inicialmente, foi solicitado que Rita compartilhasse os registros produzidos após a entrevista inicial e cada aula observada, que, no caso dela, foram feitos por áudio, como expliquei na seção de Metodologia. Em seus registros, Rita falou acerca das suas expectativas - “...fiquei numa boa expectativa com relação ao nosso trabalho juntas...” (diário reflexivo

27/08/2025); de como se sentira com relação à minha presença em sala de aula - “...eu estava muito tranquila com a presença dela...” (diário reflexivo 02/09/2025); fez registros de atividades de sala de aula - “...comecei a aula com uma atividade que eu tinha programado... de revisão...alguns joguinhos...” (diário reflexivo 02/09/2025) - e colocações acerca do próprio estado emocional e o dos estudantes: “...estou um pouquinho mais agitada e mais cansada por causa disso... e eles estavam bem agitados hoje..” (diário reflexivo 04/09/2025).

Eu agradei, mais uma vez, a confiança na nossa parceria e, em seguida, retomei a definição inicial apresentada por Rita acerca do Letramento Emocional, afirmando, “... aí você me corrige se eu estiver errada... mas assim... você disse que... era... compreender as próprias emoções... saber administrar elas e ter empatia com o outro... né?” (pesquisadora, segunda entrevista, 10/09/2025). Rita, então, complementou essa definição ao acrescentar, “... regulação... sobre a regulação emocional também...” (Rita, segunda entrevista, 10/09/2025). Essa afirmação de Rita está em consonância com um dos aspectos da definição de Letramento Emocional de Weare (2004). Como apontado na seção de Fundamentação Teórica, para essa pesquisadora, que defende a importância do Letramento Emocional (LE) nas escolas, o LE possui três grandes eixos: autoconhecimento; compreender, expressar e regular as próprias emoções; e compreender e relacionar-se com o outro.

Na sequência, passamos a analisar conjuntamente o material que eu havia organizado para compartilhar com as professoras participantes da pesquisa (vide Apêndice E). Após essa leitura e conversa, perguntei o que Rita acreditava que poderia acrescentar às próprias aulas. Rita afirmou que acreditava que era mais uma questão de identificar os elementos que já estavam presentes:

“... eu acho... Anna... assim... sinceramente... que é mais uma questão de identificar onde está... porque... de certa forma... isso tudo acaba acontecendo já... sabe? ... nas aulas... então... eu acho que a gente pode fazer um trabalho de identificação... aqui você trabalhou emoção e empatia... aqui trabalhamos *meaning* e *motivation*... nessa hora... trabalhamos *perseverance* e resiliência... aqui... ó... eu achei que você trabalhou... que você acha disso? (Rita, segunda entrevista, 10/09/2025)

Concordei com as colocações de Rita, mas ponderei que, a meu ver, haveria ao menos duas frentes possíveis de intervenção. Uma delas, de maior complexidade, consistiria em estimular a motivação intrínseca dos estudantes, com o objetivo não apenas de fortalecer o engajamento nas atividades, mas também de, possivelmente, reduzir a dispersão e as conversas paralelas que levavam Rita a interromper a aula para realizar intervenções disciplinares, como a mudança de estudantes de lugar. Conforme mencionado na seção anterior, a motivação intrínseca está dentre os elementos elencados por Barcelos (2024, p. 32)

que precisam estar presentes para um espaço de aprendizagem que abrace o Letramento Emocional, a saber: “(a) os erros são permitidos, reduzindo assim a inibição dos alunos; (b) a autoestima é encorajada; e (c) a motivação intrínseca seja promovida”. Para Oxford (2019), a motivação intrínseca está diretamente ligada a dar significado ao aprendizado. Esta pesquisadora afirma que para obter sucesso na aprendizagem de línguas é necessário encontrar propósito no aprendizado que vá além de resultados externos, como notas em avaliações. Embora eu tenha tentado explicar motivação intrínseca com conceitos e dado algumas sugestões, acredito que não consegui esclarecer o conceito com sucesso. Como a Rita mesmo disse, ... aí eu queria saber o seguinte... isso aqui atende *intrinsic motivation*? ... vamos pensar aqui... ou não? ... eu não entendi o que é *intrinsic motivation*... talvez... (segunda entrevista, 10/09/2025).

A minha segunda sugestão, mais fácil de implementar, dizia respeito à demonstração de empatia por parte dos interlocutores quando os estudantes utilizavam as expressões simples já aprendidas - *I am happy, thirsty, sad, hungry, bored, angry, tired, scared* -, de modo a validar e ampliar essas produções linguísticas. Como apresentei na seção de Fundamentação Teórica, uma das habilidades do Letramento Emocional é a empatia, definida por Goleman (1985, p. 282) como: “a compreensão dos sentimentos dos outros e a adoção deles, e o respeito às diferenças no modo como as pessoas encaram as coisas”. Ao abordar a empatia dentro do aprendizado de línguas, Oxford (2019, p. 18, tradução própria) diz que os estudantes podem demonstrar empatia para com os colegas e a professora e isso vai construindo os relacionamentos aos poucos. Na minha primeira rodada de observações das aulas da Rita, essa questão foi marcante para mim, como ponto de possível enriquecimento.

Com relação à minha primeira sugestão, a possibilidade de fomentar a motivação intrínseca dos estudantes, com vistas a potencialmente ampliar o engajamento nas atividades e reduzir o tempo e a energia despendidos com questões disciplinares, para uma melhor compreensão desse contexto, faz-se necessário ressaltar que, diferentemente dos estudantes de Irene, que se matricularam no Centro Interescolar de Línguas (CIL) de forma voluntária, os estudantes da turma de Rita integram o Projeto-Piloto do Regime de Tributabilidade. Nesse regime, a matrícula no CIL ocorre de maneira compulsória, independentemente da vontade dos próprios estudantes ou de seus pais e responsáveis, uma vez que, ao efetivar a matrícula na respectiva unidade escolar, a inscrição no CIL é automaticamente realizada.

Soma-se a esse cenário outra dificuldade enfrentada por Rita no âmbito desse Projeto-Piloto: enquanto as escolas da rede pública do Distrito Federal recebem material didático por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a portaria

que instituiu a tributabilidade entre a escola regular e o CIL não previu o fornecimento desse material para as turmas vinculadas ao projeto, nem por meio do PNLD nem por outras vias, deixando esses estudantes sem acesso gratuito aos recursos didáticos correspondentes. Dessa forma, parte significativa dos estudantes dessa turma não dispõe de livro didático, o que impacta diretamente a dinâmica da aula e a manutenção do foco. Enquanto aqueles que possuem o material podem concentrar-se na resolução das atividades propostas, os demais precisam copiar integralmente os enunciados e exercícios, o que torna o processo mais moroso. Essa assimetria compromete o ritmo da aula e favorece a ocorrência de questões disciplinares, uma vez que o tempo de espera dos estudantes que já concluíram a tarefa tende a gerar dispersão e conversas paralelas.

Nessa perspectiva, sugeri que as intervenções incluíssem o trabalho com a motivação intrínseca dos estudantes, afirmando: “o meu toque seria trabalhar na motivação intrínseca deles...”, e complementando, mais adiante, com a pergunta, “... por que você aprende inglês?” (pesquisadora, segunda entrevista, 10/09/2025). A partir dessa colocação, passamos a discutir exemplos de situações em que a língua inglesa já se fazia presente no cotidiano dos estudantes. Rita, inclusive, mencionou uma conversa anterior que tivera com outra turma sobre esse tema, mas destacou a dificuldade de estabelecer essa aproximação quando se trata de estudantes iniciantes, cujo repertório linguístico ainda é bastante limitado:

“... eu quero muito ouvir as suas sugestões sobre isso... porque... esse é um ponto que realmente é difícil alcançar quando você está trabalhando com *beginners*... porque eles não têm ainda... eles não têm bagagem para explorar o inglês por aí... né? ... então... você consegue fazer muito mais isso com turmas um pouco mais avançadas... porém... é... o tipo da... de motivação que eu tento trazer pra eles lá nesse sentido intrínseco... sabe... Anna? ... é... justamente esse reforço positivo... do tipo... cara... você consegue... tá vendendo como você consegue? ... porque a maioria ali... é... não vou dizer a maioria... porque não tem como medir... mas assim... muitos ali eu sinto e percebo que eles acham que não conseguem aprender... tipo... ah... inglês... gente... é uma coisa assim... sabe?” (Rita, segunda entrevista, 10/09/2025)

Em vista disso, lembrei que, geralmente, os estudantes dessa idade jogam muitos jogos eletrônicos em inglês e que isso talvez pudesse ser uma estratégia para fomentar a motivação deles. Rita, contudo, contra-argumentou, questionando o caráter intrínseco desse engajamento, pois, segundo ela, eles gostam de jogar e o idioma no jogo é irrelevante para isso. Nas palavras dela, “... mas eles não estão envolvidos com o jogo por causa do inglês... né? ... então... é um ponto... mas é um ponto que não é firme... assim... o suficiente pra dizer... tem motivação intrínseca por causa do jogo...” (Rita, segunda entrevista, 10/09/2025).

A segunda proposta foi mais simples e consistiu em substituir enunciados de cunho extrínseco - como “deixar os pais orgulhosos” (notas de campo, aula do dia 04/09/2025), utilizados por Rita durante o primeiro ciclo de observações - por formulações a exemplo de “ouve a sua voz” (pesquisadora, segunda entrevista, 10/09/2025), que estimulassem a autopercepção de progresso - diferentemente de esperar a avaliação de pais, da professora ou de outros fatores externos - para ir construindo as habilidades de autogestão e a tomada de decisão responsável, conforme proposto por Barcelos (2024).

Em seguida, articulei que se considerassem os propósitos dos próprios estudantes para a aprendizagem da língua inglesa. Rita, entretanto, problematizou essa possibilidade, argumentando que, em função da faixa etária, os estudantes ainda não possuem clareza quanto aos motivos que orientam suas escolhas:

“... para responder essa pergunta... por que estou aprendendo inglês... é complicado... Anna... nessa idade em que eles estão... porque nem eles mesmos sabem pra que eles estão fazendo as coisas... eles não têm muita noção ainda de para que servem as coisas... de fato... então... por que eu considero isso aqui *intrinsic*? ... porque eu vou me apresentar lá na frente... e eu quero aprender a fazer esse negócio aqui pra me apresentar lá na frente... bonitinho... pra mim... é *intrinsic*...” (Rita, segunda entrevista, 10/09/2025).

Perante o exposto, reconheci a limitação quanto à construção de propósitos em estudantes tão jovens, mas ponderei que a motivação intrínseca se define por um interesse voltado ao próprio sujeito - “para mim” - e não orientado ao outro, seja o colega, a família ou a aprovação externa.

Durante esse encontro, Rita apontou, ainda, dificuldades enfrentadas por professores com relação às restrições impostas pelo calendário escolar e por avaliações padronizadas - aspectos reiteradamente mencionados por Rita em diferentes momentos, por meio de enunciados como “... demora muito... Anna...”, “... é isso que eles querem que a gente trabalhe... e é isso que vai estar na provinha deles...”, “... porque você viu meu calendário lá... como é que é... *tight*” e “... vamos pensar em estratégias que podem ser *time saving*...” (segunda entrevista, 10/09/2025). Apesar dessas dificuldades, Rita demonstrou abertura à minha sugestão. Na tentativa de contemplar aspectos de cunho pessoal articulados ao uso de expressões de empatia em inglês como língua adicional, elaboramos, de forma colaborativa, uma atividade interventiva, relatada, inclusive por Rita em seu diário, “a gente entrou numa decisão conjunta de fazer uma atividade com base nas anotações que ela tinha feito e tinha falado” (diário reflexivo, 10/09/2025). Essa receptividade se evidencia quando ela afirmou: “... entendi o que você quis dizer... assim... implementar o que o livro traz... nesse sentido... tá...” e “pensando nisso que você trouxe... eu acho que dá para a gente montar um diálogo...

né?” (segunda entrevista, 10/09/2025). A partir dessa disposição, Rita propôs uma atividade que já usara em outras ocasiões: a criação de diálogos simples para revisão de conteúdos previamente estudados. Nesse contexto específico, os diálogos focalizariam a expressão das próprias emoções e a manifestação de empatia em relação às emoções do outro. Como ela mesma sugeriu, “você acha que a gente faz um diálogo? ... a gente cria um dialogozinho para eles fazerem em sala? ... você acha que vai ser interessante?” (segunda entrevista, 10/09/2025). Acolhi a proposta e, a partir disso, elaboramos expressões de empatia simples - *Oh, no; Oh, good; I am sorry; That 's great.* - que poderiam ser usadas para responder às diferentes frases de sentimentos e sensações já trabalhadas em aula. Assim, foi construído um modelo de diálogo (fig. 10) a ser desenvolvido na aula seguinte.

Figura 10 - Slide com o diálogo usado na aula de Rita

DIALOGUE 1 UNIT 5	
A: Hello! How are you feeling? B: I'm...	A: What color is it? B: It's ...
A: Oh, good / Oh, no! B: And you? How are you?	A: What's that in English? B: It's a/ It's an ...
A: I'm ... B: That's great. / Oh, I'm sorry.	A: What color is it? B: It's ...
A: What's this in English? B: It's a/ It's an ...	A: Ok, nice talk. B: ok, bye.

Fonte: criado por Rita, em colaboração com a pesquisadora

Elaborar essa atividade para contemplar elementos de Letramento Emocional discutidos ao longo dessa reunião, apesar dos desafios que ela mencionara, mostram a disposição de Rita para abarcar os elementos de Letramento Emocional ao planejamento dela, bem como o comprometimento dela com os estudantes dessa turma e com a profissão.

4.2.4 A 4ª etapa - segundo ciclo de observação de aulas

Após a segunda reunião com a Rita, teve início o segundo ciclo de observações - aulas dos dias 11/09/2025, 16/09/2025, 22/09/2025 e 25/09/2025 -, agora orientado pelas intervenções previamente acordadas. Rita começou a aula do dia 11 de setembro de 2025 mostrando um vídeo no *YouTube* de uma música chamada: *Hi, Hello, How are you today?* o

que contribuiu para a manutenção de um ambiente leve e acolhedor, pois Rita cantou e convidou os estudantes a fazerem o mesmo. Em seguida ela fez uma atividade lúdica com o objetivo de revisar o vocabulário trabalhado em aulas anteriores - *happy, angry e bored*.

Na sequência, a professora apresentou o slide (fig. 10) elaborado durante a segunda reunião e modelou o diálogo com um estudante que demonstrava maior proficiência em inglês. Depois, a turma se dividiu em duplas para praticar o diálogo. Para encerrar, a professora ouviu cada dupla individualmente, oferecendo comentários e correções e observou-se engajamento por parte dos estudantes ao longo do processo. Em determinado momento, Rita convidou, “... quem está aprendendo inglês... levanta a mão” (notas de campo, 11/09/2025); em outro, ela perguntou, “... quem tem certeza que consegue fazer?” (notas de campo, 11/09/2025). Essas interações parecem configurar um movimento intencional de favorecer a percepção de progresso por parte dos estudantes, possivelmente como estratégia para mobilizar a motivação intrínseca, entretanto podem intimidar um pouco os estudantes que estiverem mais inseguros. Em seu diário reflexivo, Rita retoma esse momento ao afirmar:

“...e aí no final dessa brincadeira eu perguntei quem gosta de aprender inglês brincando... aí todo mundo levantou a mão... quem acha que aprender inglês é mais fácil... não sei... eu não lembro as perguntas exatamente... foi uma coisa muito intuitiva... mas eu quis trazer essa consciência para eles de que eles estavam aprendendo enquanto estavam brincando...” (Rita, diário reflexivo, 11/09/2025)

Nesse trecho, Rita associa a diversão à motivação. Como ela já fizera em outros momentos, como nesse trecho da segunda entrevista:

Rita: aí eles enlouquecem... eles amam... eles ficam super felizes... eles AMAM... ISO 9000 para essa brincadeira... porque eles... amam... eles passam o semestre inteiro... pedindo pra brincar de fruit salad de novo... então... assim... gaming é sempre uma coisa que tá muito intrínseca na minha aula... então... isso aqui já não tem tanto problema... então... para amanhã... já tem isso aí... garantido... (segunda entrevista, 10/09/2025)

Embora o lúdico e a diversão possam tornar a aula mais agradável, a motivação intrínseca está relacionada a outros fatores também. Oxford cita outros autores para definir motivação intrínseca: “é o desejo de fazer algo por si só, devido a interesse, prazer ou desafio⁵³” (Ryan; Deci, 2001, *apud* Oxford, 2019, p. 24, tradução própria), ligando essa motivação não apenas ao lúdico mas ao próprio interesse e ao desafio.

Rita destacou, em seu diário reflexivo referente a essa aula, o tempo e a energia despendidos para lidar com a agitação dos estudantes. Ela descreve o início da aula como um momento de intensa excitação por parte da turma, associado também ao seu próprio estado

⁵³ No original: *is the desire to do something for its own sake due to interest, enjoyment or challenge*

físico e emocional naquele dia: “eles chegaram muito agitados e hoje eu estou um pouquinho mais cansada, com menos energia... então... eles já chegaram bastante agitados... querendo muita atenção... falando muita coisa... contando muita coisa...” (diário reflexivo, 11/09/2025). Na sequência, Rita relata que a agitação foi se intensificando ao longo da aula, a ponto de comprometer seu andamento. Em suas palavras, “... aí chegou um momento em que eles estavam muito, muito agitados”, o que a levou a intervir de forma mais direta, “... nessa hora eu falei alto com eles... assim não vai dar... assim não vai dar para fazer... desse jeito não dá...” (diário reflexivo, 11/09/2025). Esse episódio também foi registrado nas minhas notas de campo, quando Rita questionou a turma: “... que a gente já conversou sobre essa agitação?” (notas de campo, 11/09/2025), indicando a recorrência do tema e a tentativa de retomar acordos previamente estabelecidos com os estudantes.

Nesse contexto, a interação de Rita, ainda que marcada pela necessidade de conter a agitação da turma, pode ser compreendida não apenas como uma estratégia disciplinar, mas também como uma oportunidade formativa no âmbito das relações interpessoais em sala de aula. Ao verbalizar seu incômodo e retomar acordos previamente estabelecidos, a professora cria um espaço em que o reconhecimento das próprias emoções se articula à construção da empatia, uma vez que convida os estudantes a perceberem os limites do outro em uma relação - neste caso, a relação entre professora e estudantes. Essa postura coaduna com as colocações de Maturana (1988) quando ele enfatiza o papel central da escola para o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas e colaborativas por meio do reconhecimento mútuo e o cultivo de relações baseadas em empatia e compreensão, uma vez que são ambientes privilegiados para a aprendizagem de habilidades sociais e emocionais que promovem a convivência respeitosa e a co-construção de uma comunidade.

A próxima aula, ocorrida no dia 16 de setembro de 2025, começou, mais uma vez, com a pergunta: *How are you feeling?* (notas de campo, 16/09/2025), mas após cada estudante responder, não houve o uso das expressões para demonstração de empatia na língua adicional elaboradas durante a segunda reunião e apresentadas na aula anterior. Ao perceber a agitação dos estudantes, Rita propôs uma atividade meditativa - colocou uma música calma, convidou todos a se sentarem no chão e iniciou convidando os estudantes a fechar os olhos e prestar atenção à própria respiração, “... *close your eyes... focus on your breathing...*” (notas de campo, 16/09/2025). Em seguida, ela conduziu uma atividade de meditação em uma mistura português e inglês. A professora relatou essa atividade em seu diário:

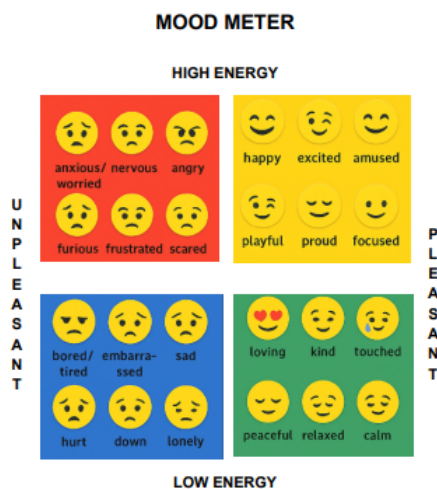
“...hoje eu fiz uma coisa que eu não tinha feito ainda com essa turma... que é um exercício... uma atividade de plena atenção... então eu botei eles para respirar um pouquinho... eles realmente... na hora que terminam de fazer... baixam muito aquela

agitação... e durante a aula eu acho que eles conseguiram manter um nível mais tranquilo... né?” (diário reflexivo, 16/09/2025)

Embora esse momento de relaxamento - denominado por Rita como atividade de plena atenção - tenha sido incorporado à aula, não se observaram mudanças significativas nas intervenções relacionadas aos demais elementos de Letramento Emocional discutidos na segunda entrevista. Tal percepção é reforçada pelo próprio registro da professora em seu diário reflexivo: “...em termos de Letramento Emocional... acho que eu não consegui aplicar nada hoje” (diário reflexivo, 16/09/2025).

Ao final dessa aula, foi decidido, numa conversa informal entre nós duas, utilizar uma versão simplificada do *mood meter* (fig.11) de Brackett (2021) para uma nova abordagem das emoções em inglês, na tentativa de oportunizar mais consciência emocional e mais oportunidade para praticar essas expressões na língua adicional sendo ensinada. Ficou combinado que eu faria essa adaptação a partir do material que havia compartilhado com as professoras participantes (vide Apêndice E) para a aula seguinte.

Figura 11 - *Mood meter* (adaptado)



Fonte: a pesquisadora, com auxílio do *Copilot* da *Microsoft*

Rita iniciou a aula seguinte, no dia 22 de setembro de 2025, apresentando um slide com a versão que eu tinha adaptado do *mood meter* (fig. 11). Para explicar cada sentimento, a professora utilizou gestos de mímica expressivos e convidou os estudantes a reproduzi-los enquanto repetiam as palavras, destacando que, “... sempre lembrando que nosso cérebro adora associações... então vamos fazer o gesto junto...” (notas de campo, 22/09/2025). Em seguida, foi entregue uma cópia do material a cada estudante, que a colou no caderno e desenhou, logo abaixo, como se sentia naquele momento. Em seu diário reflexivo, Rita

descreveu essa estratégia como uma forma de integrar o recurso à rotina da turma: “... eu tive a ideia de colocar no caderno deles e eles fazerem uma reguinha para a gente contemplar ali a ideia do *mood meter*...” (diário reflexivo, 22/09/2025). A atividade pareceu favorecer tanto o engajamento quanto a aprendizagem, impressão que também é registrada pela professora ao afirmar que, “... eles depois se engajaram na atividade...” (diário reflexivo, 22/09/2025). Brackett *et al.* (2019) afirmam que esse método de medir humores (*mood meter*) pode auxiliar estudantes a compreender emoções confusas ou inéditas e a expressá-las em uma língua que estão aprendendo.

Ainda no decorrer dessa aula, Rita recorreu a enunciados com intuito de incentivar o engajamento e a aprendizagem dos estudantes, como, “... para aprender inglês é só olhar... não tem mistério... mas precisa ter vontade...”, “...se você tiver concentrado em repetir... mais do que olhar para o outro lado... você aprende...” e “...você consegue... (supressão do nome do estudante)...” (notas de campo, 22/09/2025). Tais intervenções, embora relacionadas com teorias mais tradicionais de que aprender uma língua acontece por meio da repetição, dialogam com a noção de autocontrole ou autogestão, ou seja, a “habilidade de se auto motivar, controlar impulsos, definir metas, ter planejamento e organização”, proposta pela CASEL⁵⁴ e discutida por Barcelos (2024, p. 27). Na mesma perspectiva, Oxford (2019) enfatiza a relevância da perseverança no processo de aprendizagem de línguas, conceituando-a como o empenho constante em realizar determinada tarefa, mesmo diante de obstáculos, insucessos ou resistências.

Em seu diário, feito no dia seguinte à aula observada, Rita relatou, ainda, sua satisfação em ver mais dois estudantes com o material didático, “...chegaram dois com um livro que eu fiquei bem animada... eu sinto que isso faz toda a diferença na aula... eles terem o livro” (diário reflexivo, 23/09/2025). E complementou com um relato acerca de uma reunião com outros professores, “... inclusive... hoje a gente falou disso em uma reunião sobre os tributários...” (diário reflexivo, 23/09/2025), referindo-se às turmas do Projeto-Piloto do Regime de Tributabilidade em que os professores enfrentam problemas com relação ao uso do livro didático adotado devido ao número reduzido de estudantes que conseguem adquirir esse material. Essas dificuldades relatadas por Rita, embora à primeira vista possam parecer pontuais ou de menor complexidade, revelam impactos significativos na dinâmica da sala de aula. Elas interferem no fluxo das atividades, tensionam o planejamento previamente elaborado e comprometem o alcance das metas pedagógicas estabelecidas. Além

⁵⁴ <https://casel.org/>

disso, reduzem o tempo efetivamente disponível para a implementação das intervenções propostas no âmbito desta pesquisa.

Ao iniciar a última aula observada, ocorrida no dia 25 de setembro de 2025, Rita propôs algo diferente para responder à pergunta “*How are you feeling today?*”, “... hoje a gente vai escolher nosso feeling diferente... close your eyes...” (notas de campo, 25/09/2025) e iniciou uma atividade de relaxamento, de luzes apagadas, música baixa e estudantes sentados no chão, em círculo, que ela mesma descreveu assim no áudio de diário reflexivo dela:

Rita: “... na aula hoje a gente começou bem... falando sobre as emoções... eles pintaram bonitinho... foi um tempinho ainda mais longo... mas eu acho que até que foi bom para eles poderem começar a entender como eles se sentem... mais uma vez eu fiz uma atividade de introspecção... então eles fecharam os olhos... respiraram fundo... colocaram uma luz no sentimento... e foi interessante... alguns depois começaram a ficar agitados... já de novo brincando... e aí eu encerrei a atividade...” (diário reflexivo, 25/09/2025).

Após esse momento, um estudante compartilhou como estava se sentindo e Rita reagiu ao que ele disse com, “... que aconteceu?... *what happened?*... *I am so sorry*...” (notas de campo, 25/09/2025). Outro estudante perguntou se poderia responder com *hungry*, ao que ela respondeu “... *of course*...” (notas de campo, 25/09/2025). Em outros momentos, Rita fez comentários elogiosos tais como, “... *excellent*...”, “... *you are doing great*...” e “... eu estou orgulhosa com algumas pessoas que mudaram de lugar e estão participando mais...” (notas de campo, 25/09/2025). De modo geral, observou-se um ambiente mais sereno entre os estudantes, acompanhado de uma postura docente progressivamente mais sensível, reflexiva e atenta tanto às próprias emoções quanto às manifestações emocionais dos alunos. Tal configuração do contexto de sala de aula converge com as proposições de Barcelos (2024), ao defender que cabe ao professor fomentar a interação, o entrosamento e o sentimento de pertencimento emocional no espaço escolar. Para a autora, esse movimento pode ser favorecido por meio de práticas de orientação humanista — como o uso de narrativas, músicas, meditação ou exercícios de atenção plena — bem como pela valorização de atitudes de cuidado, acolhimento e compaixão, dirigidas tanto a si quanto aos outros.

Em seu diário reflexivo, Rita relatou ainda uma conversa privativa mantida com alguns estudantes, na qual expressou seu desejo de que “... eles aprendam inglês... que eles tenham essa oportunidade... e para eles mudarem o comportamento...” (diário reflexivo, 25/09/2025). A professora também registrou sua preocupação específica com dois alunos: uma estudante que foi reposicionada para mais perto dela e do quadro - “... relutou um pouquinho... mas topou sentar mais perto de mim...” (diário reflexivo, 25/09/2025) - e outro

que, segundo Rita, “... também tem bastante dificuldade...” (diário reflexivo, 25/09/2025). Essas preocupações, explicitadas em seu diário e materializadas em ações interventivas recorrentes durante as aulas - como o reposicionamento de estudantes para minimizar conversas paralelas e a aproximação daqueles com maiores dificuldades - dialogam com o conceito de amorosidade proposto por Barcelos e Coelho (2019), na medida em que essa concepção envolve a construção de um ambiente seguro, acolhedor e propício ao desenvolvimento e à aprendizagem de todos.

Esse ciclo de intervenções tornou-se mais breve do que o inicialmente planejado, em decorrência do cancelamento de uma das aulas por motivos de força maior e, em seguida, do início do período de avaliações, conforme previsto no calendário institucional. Após essa aula descrita acima, houve uma reunião para avaliar o segundo ciclo de observações com vistas a refletir sobre os efeitos das intervenções propostas e da pesquisa em suas participantes.

4.2.5 A 5ª etapa - entrevista final e avaliação do processo interventivo

Após o segundo ciclo de observações de aulas, no dia 15 de outubro de 2025, foi realizada uma reunião com a Rita para avaliar o processo interventivo como um todo. Essa terceira entrevista semiestruturada foi orientada pelas seguintes questões, iguais às do encontro final com a Irene:

- *Como você avaliou as aulas do segundo ciclo em relação às do primeiro ciclo?*
- *Percebeu alguma mudança? Quais?*
- *Você sentiu que esta pesquisa lhe auxiliou de alguma forma? Como?*
- *Há algo a mais que gostaria de acrescentar?*

Quando convidada a avaliar as aulas do segundo ciclo em relação às do primeiro, Rita disse que percebera pouca mudança, parcialmente em função do pouco tempo hábil para a implementação das propostas, mas que passaria a ficar atenta com relação à motivação e às emoções dos estudantes:

Rita: “... pouca diferença... não muita... eu acho que... assim... não é uma coisa tão fácil de implementar tendo em vista toda a nossa burocracia e falta de... é... de tempo hábil para você implementar as coisas... então sim... teve uma implementação ali de uma atividade que durou assim umas três aulas pra gente... é... olhar ali que pretendo retomar logo depois que a gente voltar desse período de provas... né?... e tudo... mas... no mais... assim... ganhando essa consciência de estar buscando... é... sempre olhar para motivação deles... né? ... que foi uma das coisas comentadas na última reunião tipo assim... a motivação não é dos pais... a motivação é deles... então foi uma das coisas que eu também comecei a ficar mais atenta pra falar... né? ... então chamar atenção pra isso... ai... que legal... e sempre buscando mesmo esse lugar de motivação para o aprendizado como uma

forma de... é... de trazer eles emocionalmente mais para perto... assim... né? ... eu acho que é isso... (Rita, terceira entrevista, 15/10/2025)

Embora não seja o cerne desta pesquisa, a “a falta de tempo hábil” para implantar mudanças, que foi relatada constantemente pelas professoras participantes em diferentes formas e momentos ao longo da pesquisa, está dentre as limitações que nós, professores, enfrentamos rotineiramente. Rita fala, ainda, que participar desta pesquisa fez com que ela prestasse atenção a outros fatores, reflexão apontada por Martins, Souza e Aragão que, ao citar Miccoli (2010, *apud* Martins, Souza e Aragão, 2016, p. 64), afirmam que a pesquisa propicia aos seus participantes uma reflexão sobre os aspectos cognitivos, sociais e afetivos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A segunda pergunta feita foi em relação ao exercício de relaxamento que havia sido feito em algumas aulas do segundo ciclo, eu quis saber se Rita já havia feito esse tipo de exercício em outras turmas. Rita respondeu que fizera um curso de formação na Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), da SEEDF, sobre atenção plena e que já havia aplicado as técnicas aprendidas em outras escolas:

“... já... já... já tem tempo que eu faço isso... inclusive eu dei uma oficina disso... numa escola que eu trabalhei para adolescentes mais velhos... do ensino médio... e foi um sucesso... tem adolescente dessa época que lembra de mim até hoje... da professora da meditação... a professora da... eles não usam o termo *mindfulness*... né? ... que eu usava... né? ... que eu tentei trazer até alguns termos em inglês e tal... mas eles se lembram muito... porque foi bem na época que eu tinha acabado de fazer o curso de *mindfulness*... de plena atenção... né... na EAPE e foi um curso excelente... então eu comecei a aplicar isso em sala de aula...” (Rita, terceira entrevista, 15/10/2025)

Em seguida, relatei ter percebido mudanças no ambiente da turma após a utilização dessas técnicas de atenção plena, percepção corroborada por Rita, ao afirmar, “... é... uma eficácia certa... tem eficácia...” (terceira entrevista, 15/10/2025). Eu acrescentei que os estudantes pareciam estar mais calmos. Rita concordou e afirmou que gostaria de utilizar essas técnicas com mais frequência, “aham... foi... é impressionante... né?... mas é... funciona mesmo... por isso que eu tendo a replicar e por isso que eu gostaria de fazer muito mais...” (terceira entrevista, 5/10/2025). Apesar disso, a professora reconheceu que a adoção mais frequente dessas técnicas é limitada por preocupações relacionadas ao tempo disponível e à necessidade de cumprir o conteúdo programático, como ela própria expressou, “... pensando... ai meu Deus do céu... não vai dar tempo... não vai dar tempo... não vai dar tempo...” (terceira entrevista, 15/10/2025). A nossa percepção acerca do ambiente de sala de aula e dos benefícios dos exercícios de *mindfulness* nas aulas de inglês é reforçada por Pentón Herrera e Martínez-Alba (2021, p. 5). Esses autores afirmam que há muitas formas de se

relacionar a aprendizagem socioemocional à educação em línguas e elencam dentre as possibilidades, os benefícios das práticas de *mindfulness*. Mais adiante no mesmo livro, esses pesquisadores afirmam que “o uso de atenção plena na sala de aula de inglês auxilia todos a atingirem uma mentalidade positiva⁵⁵” (Pentón Herrera; Martínez-Alba, 2021, p. 58, tradução própria).

Quando questionada sobre possíveis contribuições desta pesquisa para sua prática, Rita afirmou que, apesar das limitações de tempo e de o trabalho ter sido desenvolvido com apenas uma turma, o processo havia proporcionado maior consciência acerca de algumas questões:

... no ganho de consciência... né? ... eu acho que ganhei consciência de algumas coisas... é... e sim... eu acho que não dá para a gente pensar em muitos... muitos ganhos... né? ... porque afinal de contas é uma turma só... é uma aula... é pouco tempo... aquela coisa toda... né? ... então de forma bem pontual... sim... tive ganho de consciência... sim... de algumas coisas...” (terceira entrevista, 15/10/2025).

Essa fala da professora retrata, mais uma vez, a reflexão que participar desta pesquisa propiciou a ela. Reforça que a trajetória de nós professores, é construída de forma coletiva, como diz Pacheco (2009, p. 106), “cada professor elabora a sua própria história reelaborando-a com outros professores, todos serão, simultaneamente, ensinantes e aprendentes”.

Em seguida, Rita demonstrou interesse em saber como eu avaliara esse processo interventivo e se a minha percepção convergia com as suas próprias e indagou, “... essas perguntas que você me fez... você tem uma visão parecida com as minhas respostas? ... ou tem alguma coisa diferente? ... queria te ouvir também...” (terceira entrevista, 15/10/2025).

Eu respondi que percebera algumas mudanças sutis relacionadas ao ambiente da sala como um todo, mas que com relação às intervenções propostas lamentava dois aspectos relacionados ao tempo. O primeiro dizia respeito a questões burocráticas envolvendo a autorização para a realização da pesquisa empírica, o que fez com que as observações se iniciassem apenas após Rita já ter trabalhado o conteúdo programático referente às expressões para falar de sentimentos e sensações em inglês. Caso as observações de aula e, sobretudo, o processo interventivo tivessem começado anteriormente à abordagem desse conteúdo, talvez tivesse sido possível incluir desde o início expressões de empatia na língua adicional, durante sua apresentação, a exemplo do que ocorreu com a turma da Irene.

⁵⁵ No original: *Using mindfulness in your English language classroom can also help everyone get into a positive mindset*

A segunda questão, relacionada à tentativa de mobilizar de forma mais efetiva a motivação intrínseca dos estudantes, revela-se consideravelmente mais complexa. Trata-se de um constructo de difícil mensuração, uma vez que apenas seus indícios externos podem ser observados, que podem não refletir com precisão os processos internos dos alunos. Soma-se a isso o tempo reduzido disponível para a implementação e consolidação de quaisquer intervenções pedagógicas bem como o fato de se tratar de uma turma composta por estudantes com matrícula compulsória.

Com relação a não termos alcançado mais em nossas experiências interventivas, reconheci que eventuais lacunas identificadas poderiam estar relacionadas a limitações a minha própria explicação de determinados conceitos. Em seguida, perguntei se Rita gostaria de acrescentar algo. A professora ponderou, então, que, embora existam muitas ideias pertinentes, a dificuldade frequentemente reside em colocá-las em prática de forma consistente ao longo do tempo, como expressa em seu relato:

“... tem muitas boas ideias... mas... tem muita dificuldade às vezes... de implementar algumas coisas pela constância... né? ... às vezes eu acho que é isso também... né?” (terceira entrevista, 15/10/2025).

Encerrei essa terceira entrevista agradecendo imensamente a Rita por sua disponibilidade em participar da pesquisa, destacando não apenas o tempo dedicado às entrevistas, mas também a abertura para a observação das aulas e a disposição em criar e implementar propostas interventivas.

4.3 Confluências e diferenças entre as Professoras Participantes

Havia diferenças de contexto que influenciaram significativamente as práticas pedagógicas das duas professoras participantes. Rita atuava em uma turma com matrícula compulsória e acesso limitado a material didático, o que trouxe desafios adicionais relacionados ao engajamento e à organização da aula. Irene, por sua vez, trabalhava com estudantes que optaram pelo curso, o que tende a favorecer uma participação mais espontânea. Nesse sentido, as escolhas pedagógicas de Rita podem ser compreendidas como respostas às demandas concretas de sua realidade, ao passo que Irene conseguiu implementar de forma mais abrangente algumas sugestões feitas ao longo dessa pesquisa empírica.

Quanto ao Letramento Emocional, ambas demonstram compreensão de alguns dos seus princípios centrais, como o reconhecimento e a regulação das emoções. Nas aulas que observei, a Irene incorporou esses elementos de maneira mais planejada e explícita, enquanto

Rita os mobilizou em situações do cotidiano da sala de aula, especialmente em momentos que exigiram sensibilidade e mediação. Ainda que nem sempre essas situações se desdobraram em atividades mais estruturadas, elas revelaram uma atenção constante às dimensões emocionais dos estudantes, o que constituiu um aspecto importante de sua prática.

Em relação à motivação, Irene pareceu conseguir favorecer com mais facilidade o engajamento dos estudantes, possivelmente em função do contexto e das estratégias utilizadas. Rita, por sua vez, recorreu a diferentes formas de incentivar a participação, incluindo elementos de *mindfulness*, mas demonstrou interesse em explorar caminhos que valorizavam também a motivação dos próprios alunos. Ao longo da pesquisa, observou-se um movimento de reflexão nesse sentido, indicando uma ampliação de seu olhar sobre o processo de aprendizagem.

Ambas as professoras se mostraram abertas ao diálogo e à reflexão sobre a própria prática. Irene pareceu demonstrar uma integração mais consolidada entre teoria e prática, enquanto Rita narrou um percurso em construção mais incipiente, marcado por questionamentos, experimentações e ajustes. Esse processo, longe de representar uma limitação, destaca seu envolvimento com o desenvolvimento profissional e sua disposição em buscar novas formas de compreender e aprimorar o trabalho em sala de aula.

Ao optar pelo relato de cada professora com intuito de dar uma continuidade cronológica à narração, foi necessário um afastamento de alguns aspectos da Análise Temática proposta por Braun e Clarke (2006). Entretanto, havia um tema muito recorrente que merece ser retratado - as dificuldades que nós professores enfrentamos: o conteúdo extenso e as datas de avaliações institucionais que, juntos, ditam o ritmo da sala de aula. Para dar dimensão da amplitude desse tema em relação ao material empírico, ele apareceu trinta e uma vezes ao longo do material analisado, enquanto nomear emoções, dezenove e expressar empatia em língua adicional, vinte e duas. Dado sua magnitude no material empírico e sua relevância para a educação, trarei algumas das falas de Irene e Rita acerca desses assuntos.

Em diversos momentos as professoras participantes citaram a pouca flexibilidade de planejamento, no seu contexto profissional. As preocupações de Rita acerca do tempo escasso já haviam sido relatadas ao longo da análise da segunda entrevista. No trecho a seguir ela relaciona a falta de tempo ao conteúdo programático extenso, “...porque não deu tempo[...] é sempre uma coisa atrás da outra... né? (Rita, diário reflexivo, 09/09/2025). Em outro momento, Rita fala das limitações para planejamento devido às avaliações uniformizadas: “...o que é que eu vou decidir a partir dessa atividade obrigatória que é a prova deles... (Rita, diário reflexivo, 11/09/2025). Irene corrobora com essa ideia quando diz, “... e a gente não

está pensando na aprendizagem do aluno” (Irene, segunda entrevista, 19/09/2025). Irene vai além e critica o ritmo imposto e as consequências para o aprendizado. Nas palavras dela, “... inclusive, não dá pra aprender no ritmo do nosso *syllabus*” (Irene, segunda entrevista, 19/09/2025).

Esse ritmo acelerado que é imposto pelas ementas dos cursos faz com que o professor precise sempre cumprir um número fixo de unidades dos livros didáticos adotados. Isso não dá margem à retomada de conteúdos para auxiliar a aprendizagem dos estudantes e nem à inclusão de outros temas relevantes à formação deles e necessário para o Letramento Emocional. Como aponta Rojo (2013) citando outro autor:

... no Brasil, o livro didático tende a ser “não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra (Batista, 2003, *apud* Rojo, 2013).

Esses desafios são comuns no trabalho dos professores e a solução deles ultrapassa o escopo dessa pesquisa, porém posso afirmar que no caso da Irene e da Rita, foram impedimentos ao trabalho mais aprofundado com o Letramento Emocional.

As experiências da Irene e da Rita são exemplos da ideia de Naranjo (2015) de que o Letramento Emocional não é uma resposta para todos os problemas enfrentados na educação. Nas palavras do autor:

Não é que a educação emocional seja tudo que falta introduzir na educação que atualmente é oferecida, já que os tempos críticos pelos quais passamos exigirão também que sejamos sábios, e não apenas sabedores das coisas ensinadas pelas ciências; mas, talvez, o mais urgente para o futuro da nossa sociedade violenta e competitiva, bem como para nosso desenvolvimento propriamente humano, seja logarmos maior benevolência, empatia e solidariedade (Naranjo, 2015, p. 89)

Corroboro com o pesquisador chileno e almejo uma educação integral que inclua empatia e solidariedade. Acrescento que as mudanças na educação começam a partir dos professores e que a formação docente acontece coletivamente, como pontuam Barcelos (2024) e Pacheco (2009).

5 Considerações Finais

Nesta parte final, retomarei e apontarei as minhas conclusões acerca das perguntas de pesquisa que direcionaram esta dissertação. Abordarei algumas dificuldades encontradas, as possíveis contribuições deste estudo para a incorporação do Letramento Emocional ao longo do processo de educação em inglês como língua adicional, especialmente no CIL, uma escola pública de natureza especial do Distrito Federal, bem como algumas sugestões para pesquisas futuras relacionadas ao tema aqui abordado.

O objetivo geral desta pesquisa foi, a partir dos elementos constituintes do Letramento Emocional, gerar propostas de intervenção para contribuir para as abordagens de Letramento Emocional das professoras participantes e identificar como essas intervenções influenciam as abordagens delas. A partir deste objetivo, foram traçadas duas perguntas de pesquisa, elencadas a seguir:

- a) Como o Letramento Emocional pode ser abordado ao longo do processo de educação em inglês como língua adicional na educação básica?
- b) Como a participação nesta pesquisa sobre Letramento Emocional em aulas de inglês como língua adicional influencia a abordagem das participantes?

Na minha experiência com a Irene e a Rita, o Letramento Emocional foi abordado basicamente de duas formas durante as aulas de inglês como língua adicional. A primeira delas, foi mais sutil e foi basicamente da forma como a professora enxergava os estudantes e de que forma essa professora falava com eles(elas). Para abarcar o Letramento Emocional, pode-se manifestar um olhar de amorosidade, de inclusão, escuta e acolhimento às dificuldades de cada estudante. Pode-se acrescentar a fala encorajadora e que guie para a dedicação e perseverança que são necessárias ao aprendizado de uma língua quanto à noção de que essa aprendizagem leva tempo. Além disso, pode-se criar um ambiente acolhedor onde os estudantes se sintam à vontade para errar, para demonstrar suas dificuldades e falhas.

A segunda forma que a Irene e a Rita abraçaram o Letramento Emocional em aulas de inglês como língua adicional foi de uma maneira mais explícita, interventiva - pode ser ensinando frases que exercem empatia na língua adicional, como foi feito na turma da Irene; ou estimulando a atenção plena, como foi feita na turma da Rita. Elas também estimularam o autoconhecimento, o autocontrole ou autogestão, a consciência social, a habilidade de relacionamento e a tomada de decisão responsável, como sugere Barcelos (2024). Pelo tanto, elas abarcaram as competências gerais que estão elencadas na BNCC (BRASIL, 2018) tais

como reconhecer as próprias emoções e as dos outros, exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e cooperação, o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais bem como a autonomia, a responsabilidade, a resiliência.

Com o objetivo de incluir o Letramento Emocional ao longo do processo de educação de inglês como língua adicional, cada professora participante testou diferentes abordagens. Irene incluiu as atividades que ensinavam expressões de empatia na língua adicional. Ao analisar os efeitos dessa pesquisa de forma mais ampla, ela afirmou que sua participação a deixou mais atenta às emoções dos estudantes. A professora acrescentou perceber uma alteração no clima da turma - um clima de comunidade, de olhar/cuidar do outro -, consequente da pesquisa. Rita incluiu os momentos de *mindfulness* e disse que isso a levou a relembrar o curso que fizera e as técnicas que aprendera, mas que deixara de fazer. Ela afirmou que utilizar essas técnicas fez com que ela relembresse a eficácia delas. Em sua análise de todo o processo, ela relatou que participar da pesquisa fez com que ela pensasse nas emoções e motivações dos estudantes bem como a cogitar participar de cursos de reciclagem.

Uma abordagem centrada em Letramento Emocional associada ao processo de educação em inglês como língua adicional pode levar a um clima em sala de aula acolhedor aos erros, dificuldades, constrangimentos dos estudantes - e de empatia entre todos, reforçando a afirmação de Aragão (2011, p.186) de que aprender uma língua é, antes de tudo, um ato de conexão humana. Ao mesmo tempo, se este Letramento for feito por meio de falas explícitas, pode ajudar os estudantes a construírem habilidades necessárias ao aprendizado como perseverança, autonomia, paciência com o tempo necessário para a aprendizagem, o uso de estratégias de acordo com o próprio tipo de inteligência e a manutenção da motivação intrínseca - elementos da Psicologia Positiva que Oxford (2019) adaptou para o aprendizado de línguas.

5. 1 Limitações e Contribuições desse Estudo e Sugestões para Pesquisas Futuras

A principal limitação deste estudo refere-se ao tempo disponível para sua realização, considerando tanto os trâmites burocráticos exigidos para a autorização da pesquisa quanto à condução da etapa empírica propriamente dita. A implementação de uma pesquisa-ação, com suas fases de planejamento, intervenção, observação e reflexão, demanda um período mais dilatado para que seus efeitos possam ser acompanhados com maior profundidade. Soma-se a isso a necessidade de apresentar e discutir, nesse intervalo

reduzido, os fundamentos do Letramento Emocional com as professoras participantes. Condensar meses de leituras e amadurecimento teórico em encontros de poucas horas revelou-se um desafio significativo, não apenas pela densidade conceitual do tema, mas também pela complexidade de traduzi-lo didaticamente em linguagem acessível e articulada à prática docente das participantes. A mediação desses conteúdos exige constantes ajustes, exemplos contextualizados e retomadas explicativas, o que pode ter limitado a exploração de alguns aspectos. Uma apropriação mais consistente desses conceitos por parte das professoras participantes exigiria um tempo maior de estudo, diálogo e experimentação prática. Além disso, persiste a limitação estrutural relacionada à escassez de tempo de que dispomos, os docentes, tanto em escolas públicas quanto privadas, para cumprir o conteúdo programático previsto para cada módulo do curso, o que restringe a inserção mais sistemática de propostas formativas adicionais.

O presente estudo contribuiu para as pesquisas acerca do Letramento Emocional associado ao processo de educação em língua adicional no âmbito escolar, mais especificamente em uma escola pública de natureza especial do Distrito Federal. Embora modestos, os resultados apontam para os benefícios dessa associação. Cada professora participante manifestou ter sido impactada pela participação nesta pesquisa. No que se refere a mim, enquanto pesquisadora, também fui convidada a refletir criticamente sobre o alcance dos meus saberes diante dos múltiplos desafios que atravessam o cotidiano docente bem como a seguir estudando formas de associar o Letramento Emocional à educação em línguas adicionais. Como afirma Pacheco (2009, p. 108), a formação docente acontece em interações, em “uma sobreposição de interrogações críticas inseridas em contextos de trabalho”.

Uma sugestão para pesquisas futuras, seria uma pesquisa empírica que associasse os elementos de Letramento Emocional ao processo de educação em língua adicional mas envolvesse estudantes com vistas a analisar os efeitos dessa implementação do ponto de vista deles, possibilitando testar os benefícios da implementação de programas de Letramento Emocional apontados por Weare (2004) tais como: maior consciência emocional, melhoria no desempenho e de comportamento, menos violência e conflitos, melhoria das relações interpessoais e na solução de problemas, bem como diminuição de comportamento de risco.

Referências Bibliográficas

AGA, G.; ARONIS, P. M.; CHIMIM, R.; MARTIN, T. **New I Learn English. 1 Student 's Book**. Campinas, SP: Pearson Education do Brasil, 2017.

AGÊNCIA BRASIL. **Estudo Alerta para Alta Incidência de Suicídio na Adolescência**.

Disponível

em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2023-09/brasil-registra-1000-suicidios-de-cria-ncas-e-adolescentes-por-ano> Acesso em 15/01/2024.

ARAGÃO, R. C. Emoção No Ensino/Aprendizagem De Línguas In: Mastrella-de-Andrade, M. (org.) **Afetividade e Emoções no Ensino Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p.163-189.

ARAGÃO, R. C. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008. p.295-320.

BARCELOS, A.M.F. A Importância do Letramento Emocional na Formação de Professores de Língua. In: Colombo Gomes, G. da S. e Gattolin, S. R. B. **Sob a Mira das Emoções**. Campinas, S.P: Pontes Editores, 2024. p. 20-42.

BARCELOS, A. M. F., ANDRADE Neta, N. F., e Silvestre-Ramos, F. (2024). Apresentação Dossiê "**Emoções no ensino e aprendizagem de línguas: perspectivas interdisciplinares e contemporâneas**". In: Gláuks - Revista De Letras E Artes, 23(3).

BARCELOS, A. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, R. (org.) **Pesquisa Narrativa, histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p.17-37.

BARCELOS, A. M. F., COELHO, H. S. H. Language Learning and Teaching: What's Love Got to Do With It? In: MacIntyre, P.D., Gregersen, T. e Mercer. S. (Edited by) **Positive Psychology in SLA**. São Paulo: Telos Editora, 2019. p.130-144.

BARCELOS, A.M.F. Letramento Emocional no Ensino de Línguas. In: Toldo, C. & Stern, L. **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p.65-78.

BARDON, T.; GARREAU, L. ABDALLAH, C.; JOURNE, B. e KORICA, M. **Rethinking Observation: Challenges and Practices**. M@n@gement, 2020, 23 (3), 10.37725/mgmt.v23i3.5562. hal-02986240

BAR-ON, R. Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In: R. Bar-On & J.D. Parker (Eds.). **The Handbook of Emotional Intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace**. San Francisco, Calif: Jossey-Bass, 2000. p. 363-388.

BASTOS, L.; BIAR, L. **Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social**. D.E.L.T.A., 31-especial, 2015. p.97-126.

BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas, SP: Pontes editores, 2005. p. 11-23.

BOOTH, W.C; COLOMB, G.G; WILLIAMS, J.M. **A Arte da Pesquisa**. Tradução: Henrique

A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRACKETT, Marc. **Permissão para Sentir**. Tradução: Livia de Almeida. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

BRACKETT, M. A., BAILEY, C.S, HOFFMANN, J.D e SIMMONS, D. N. RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional and Academic Learning. **Educational Psychologist** 54(3), 2019. p. 144-161.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 13/01/2024.

BRASILIA. Secretaria de Estado e Educação. **Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CILs)**. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Diretrizes_pedagogicas_CIL_21out24.pdf. Acesso em: 19/03/2025.

BRASILIA. Secretaria de Estado e Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Anos Finais**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf. Acesso em: 14/05/2024.

BRAUN, V. e CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v.3, n.2. 2006. pp. 77-101. Disponível em: [Using thematic analysis in psychology: Qualitative Research in Psychology: Vol 3, No 2](#) Acesso em 11/12/2025.

BURNS, A. **Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners**. New York: Routledge, 2010.

CARDEIRA, A. R. **Educação Emocional em Contexto Escolar**. Tese (Bacharelado em Psicologia). INAU, Portugal. 2012.

CASASSUS, J. **La escuela y la (des)igualdad**. Santiago do Chile: LOM, 2003.

CASASSUS, J. **Fundamentos da Educação Emocional**. Tradução de Liz Zatz. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CASTILHO, A.T.; PRETI, D. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. v. 1, Elocuções formais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1986.

CASTRO, E. e SHELTON-STRONG, S. Exploring emotions in Language Learning: Learners' self-awareness, personal growth, and transformation on a CIL course. **Language Teaching Research**, 2024. p. 1-22.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CNN. **Uso de medicamentos para a saúde mental cresce no Brasil; especialistas alertam sobre cuidados**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/uso-de-medicamentos-para-a-saude-mental-cresce-no-brasil-especialistas-alertam-sobre-cuidados/> Acesso em 15/01/2024.

- CRESWELL, J.W. **Investigação qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3a ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DAMIANOVIC, M. C. **O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, 2005.
- FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada & Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- GARDNER, H. **Frames of Mind**. Nova York: Basic Book, 1983.
- GARDNER, H. **Inteligência: Um Conceito Reformulado**. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefine o que é ser Inteligente**. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 1995.
- GOMES, R. Análise e Interpretação de dados da pesquisa qualitativa In: Minayo, M. Gomes, S. (Orgs) **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.
- GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção de informação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.
- LAVILLE, C. e DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.
- LATHAM-KOENIG, C.; OXENDEN, C.; LAMBERT, J; SELIGSON, P. **American English File. 1 third Edition**. Oxford (UK): Oxford University Press, 2021.
- LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em: 30/12/2023
- MACINTYRE, C. **The art of action research in the classroom**. London: David Fulton, 2002.
- MACINTYRE, P.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice and Research. **The Modern Language Journal**, 103, I. 2019, p. 262-274.
- MARTINS, S. T. A., Letramento Emocional e Formação de Professoras/es de Línguas: uma experiência extensionista. In: Colombo Gomes, G. da S. e Gattolin, S. R. B. **Sob a Mira das Emoções**. Campinas, S.P: Pontes Editores, 2024. p. 233-266.
- MARTINS, S. T. A.; SOUZA, N. E.; ARAGÃO, R. C. **O papel das emoções e da Linguística Aplicada Crítica na formação do professor de línguas**. In: Congresso Internacional de Linguística Aplicada Crítica - ICCAL, 2015, Brasília, Anais do I Congresso

Internacional de Linguística Aplicada Crítica: linguagem, ação e transformação, Londrina, UEL, 2016, p. 59-73.

MATURANA: H., **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução: José Fernando Campos Fontes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MAYER, J.D.& SALOVEY, P. What is emotional intelligence? In: Salovey, P. e Sluyter, D. (Eds.) **Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators**. . New York: Basic Books, 1997. p.3-31.

MERCER, S. Mercer, S. **Learner agency and engagement: Believing you can, wanting to, and knowing how to**. Humanising Language Teaching, v. 17, 2015. p.1–19.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar desde que... In: LIMA, D.C. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo, Parábola Editorial, 2011. p. 171-184.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada. **D.E.L.T.A**, v. 10, n.2, 1994. p. 329-338.

NARANJO, C. **A Revolução que Esperávamos**. Brasília, Verbena Editora, 2015.

OWHOTU, V.B. **Understanding Applied Linguistics**. Lagos: University of Lagos Press, 2007.

OXFORD, R. Toward a Psychology of Well-Being for Language Learners: the 'EMPATHICS' Vision. In: MacIntyre, P.D., Gregersen, T. e Mercer, S. (Edited by) **Positive Psychology in SLA**. São Paulo: Telos, 2019. p. 10-87.

PACHECO, J.A, Formação não rima com solidão. In: **Educação e Cidadania**, n. 11 2009 p. 99-108.

PAIVA, V.L.M, **Pesquisa: projeto e geração de dados e divulgação**. São Paulo: Parábola, 2024.

PENTÓN HERRERA, L. J.; MARTÍNEZ-ALBA, G. **Social-emotional Learning in the English Language Classroom: Fostering Growth, Self-care, and Independence**. Alexandria, VA: Tesol International Association Press, 2021.

PENNAC, D. **Diário de Escola**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PENNYCOOK, A. **Critical and alternative directions in applied linguistics**. Australian Review of Applied Linguistics, v. 33, n. 2, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4896910/mod_resource/content/1/Pennycook%20CriticalAppliedLinguistics.pdf Acesso em: 30/12/2023.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A. e ELDER, C. (Eds.) **The Handbook of Applied Linguistics**. Massachusetts: Blackwell Publishing Ltd, 2004. p. 785-807.

PRODANOV, C.C. e FREITAS, E.C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo: Universidade Feevale,

2013.

RAJAGOPALAN, K. "The Philosophy of Applied Linguistics". In: DAVIES, A. e ELDER, C. **The Handbook of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd, 2004.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. In: **Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RICARDO, E.C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010. p. 605-628.

ROJO, R. Materiais Didáticos no Ensino de Línguas. In: **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. MOITA LOPES, L.P.(orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.163-195.

ROSA, M.V.F.P.C. e ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação Não Violenta: Técnicas para Aprimorar Relacionamentos Pessoais e Profissionais**. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

SALOVEY, P., MAYER, J.D. **Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality**. Vol. 9. n. 3., 1990. p.185-211. Disponível em: https://scholars.unh.edu/psych_facpub/450/ Acesso em: 27/06/2024.

SAMPIERI, H. R. e FERNANDEZ, C. C. **Metodologia de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SELIGMAN, E.P. e CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology - An Introduction. In: **American Psychologist**, v. 55, n.1, jan 2000. p.5-14.

STEINER, C. **Emotional Literacy: Intelligence with a Heart**. CA: Personhood, 2003.

TECLA, C., NORGRÉN, M. B., P., FERREIRA, L.S.P., ESTANISLAU, G. M., FÓZ, A. Aprendizagem socioemocional na escola. In: ESTANISLAU, G. M. & BRESSAN, R.A (Org.). **Saúde Mental na Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p.49-62.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set/dez, 2005. p.443-466

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WEARE, K. **Developing the Emotionally Literate School**. London: Sage, 2004.

Apêndice A - Perguntas da Primeira Entrevista Semiestruturada

(Esta entrevista foi realizada antes do primeiro ciclo de observações de aula com gravação de áudio e acompanhadas por notas de campo)

- 1) Como você compreende o *letramento emocional*?
- 2) Como você acredita que poderia acrescentar letramento emocional às aulas de inglês como língua adicional?
- 3) Você gostaria que esta pesquisa auxiliasse suas aulas? De que maneira?
- 4) Há algo a mais que gostaria de dizer?

Apêndice B - Perguntas da Segunda Entrevista Semiestruturada

(Esta entrevista foi realizada após o primeiro ciclo de observações de aula com gravação de áudio e acompanhadas por notas de campo; neste momento a pesquisadora e cada professora participante analisaram o primeiro ciclo de observações e traçaram as intervenções a serem realizadas)

- 1) Como você avaliou as aulas que observei do ponto de vista de letramento emocional?
- 2) Levando em conta que o letramento emocional é composto por: **autoconhecimento** (capacidade de entender as próprias emoções e avaliar os pontos fortes e fracos); **autocontrole ou autogestão** (habilidade e se automotivar, controlar os impulsos, definir metas, ter planejamento e organização); **habilidades de relacionamento** (manifestação de escuta ativa, comunicação clara e cooperação com os colegas); e **tomada de decisão responsável** (capacidade de realizar escolhas pessoais, levando em conta padrões éticos e morais) - quais elementos você gostaria de implementar em suas aulas com esta turma?
- 3) Você gostaria de modificar algo em suas aulas? Quais aspectos? Como posso lhe ajudar com relação aos conceitos de letramento emocional?
- 4) Há algo a mais que gostaria de dizer?

Apêndice C - Perguntas da Terceira e Última Entrevista Semiestruturada

(Esta entrevista foi realizada após feitas as intervenções e o segundo ciclo de observações com gravação de áudio e acompanhadas por notas de campo)

- 1) Como você avaliou as aulas do segundo ciclo em relação às do primeiro ciclo? Percebeu alguma mudança? Qual(Quais)?
- 2) Você sentiu que esta pesquisa lhe auxiliou de alguma forma? Como?
- 3) Há algo a mais que gostaria de acrescentar?

Apêndice D: Mensagem contida na contracapa dos diários reflexivos entregues às professoras participantes



Fonte: a autora

Apêndice E: Material sobre Letramento Emocional utilizado com as professoras participantes

O Letramento Emocional como parte do ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional

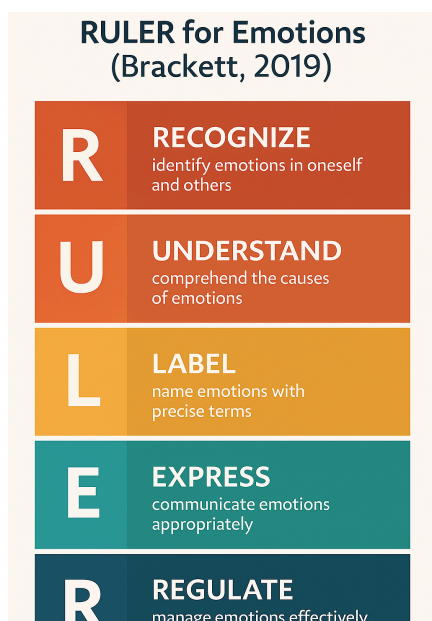
Elementos de Letramento Emocional (Barcelos, 2024)

<h4>Autoconhecimento</h4>  <p>capacidade de entender as próprias emoções e avaliar os pontos fortes e fracos</p>	<h4>Autocontrole ou autogestão</h4>  <p>habilidade de se automotivar, controlar os impulsos, definir metas, ter planejamento e organização</p>
<h4>Habilidades de relacionamento</h4>  <p>manifestação de escuta ativa, comunicação clara e cooperação com os colegas</p>	<h4>Tomada de decisão responsável</h4>  <p>capacidade de realizar escolhas pessoais, levando em conta padrões éticos e morais</p>

Fonte: a autora, com auxílio do Copilot da Microsoft, baseado em: BARCELOS, A.M.F. **A Importância do Letramento Emocional na Formação de Professores de Língua**. In: Colombo Gomes, G. da S. e Gattolin, S. R. B. *Sob a Mira das Emoções*. Campinas, S.P: Pontes Editores, 2024. (p. 20-42).

Apêndice E: Material sobre Letramento Emocional utilizado com as professoras participantes (continuação)

Emoções



Fontes: a autora, com auxílio do Copilot da Microsoft, baseado em: BRACKETT, Marc. **Permissão para Sentir**. Tradução: Livia de Almeida. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

Positive Psychology for Language Learners	
E	Emotion & Empathy
M	Meaning & Motivation
P	Perseverance (Resilience, Hope, Optimism)
A	Agency & Autonomy
T	Time (Patience, Learning Pace)
H	Hardiness & Habits of Mind
I	Intelligences (Emotional, Linguistic, etc.)
C	Character Strengths (Courage, Justice, Humanity)
S	Self Factors (Self-efficacy, Self-concept, Self-esteem, Self-verification)

Fonte: a autora, com auxílio do Copilot da Microsoft, baseado em: OXFORD, R. Toward a Psychology of Well-Being for Language Learners: the 'EMPATHICS' Vision. In: MacIntyre, P.D., Gregersen, T. e Mercer, S. **Positive Psychology in SLA**. São Paulo: Telos, 2019. p. 10-87.

Apêndice F: Termo de Autorização de Imagem e Som de Voz para fins de Pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistada no projeto de pesquisa intitulado: *“O aluno como um ser completo - o letramento emocional constitutivo do ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional em uma escola pública do Distrito Federal”*, sob responsabilidade de Anna Paula Pereira de Souza Lage Barbosa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise de dados por parte da pesquisadora, para apresentação em conferência acadêmica e profissional e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação a minha voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a participante.

1) Autorizo a gravação da minha imagem:

- SIM
 NÃO

2) Autorizo a utilização da minha imagem:

- SIM
 NÃO

3) Autorizo a gravação, mas não a divulgação da minha imagem:

- SIM
 NÃO

4) Autorizo a gravação de minha voz:

- SIM
 NÃO

5) Autorizo a utilização do som de minha voz:

- SIM
 NÃO

6) Autorizo a gravação, mas não a divulgação de minha voz:

- SIM
 NÃO

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora