

Organização
Fernanda Silveira
Walkyria Magno e Silva



Emoções e Complexidade

no Ensino e na Aprendizagem
de Línguas Adicionais — ♦ —

**EMOÇÕES E COMPLEXIDADE
NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

Avaliadores e Pareceristas ad hoc

Prof. Dr. Eduardo Castro dos Santos Junior (University of Jyväskylä)

Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges (UFSCar)

Profa. Dra. Fernanda Vieira da Rocha Silveira (UERJ)

Profa. Dra. Gysele da Silva Colombo Gomes (UERJ)

Prof. Dr. Jhonatan Allan de Andrade Rabelo (UFPA)

Profa. Dra. Júnia de Carvalho Fidelis Braga (UFMG)

Profa. Dra. Larissa Dantas Rodrigues Borges (UFPA)

Profa. Dra. Laura Stella Miccoli (UFMG)

Profa. Dra. Maria Clara Vianna Sá e Matos (UFPA)

Profa. Dra. Maria Raquel de Andrade Bambirra (CEFET-MG)

Profa. Dra. Rafaela Carla Santos de Souza (UEPB)

Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão (UESC)

Profa. Dra. Sádíe Saady Morhy (UFPA)

Profa. Dra. Sonia Lumi Niwa (UFPA)

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras (CEFET-MG)

Profa. Dra. Walkyria Alydia Grahl Magno e Silva (UFPA)



**Fernanda Silveira
Walkyria Magno e Silva
(Organizadoras)**

**EMOÇÕES E COMPLEXIDADE
NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Fernanda Silveira; Walkyria Magno e Silva [Orgs.]

Emoções e Complexidade no Ensino e na Aprendizagem de Línguas Adicionais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 537p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3143-3 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526531433

1. Emoções. 2. Teoria da Complexidade. 3. Ensino e Aprendizagem. 4. Línguas Adicionais. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Nicole Cavalcante Duque Gredilha Coelho

Editor: Valdemir Miotello

Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2026

Esta publicação foi apoiada com verba do projeto intitulado: "Custeio associado a bolsas Faperj e Capes do Programa de Pós-graduação História da Arte e do Programa de Pós-graduação Letras e Linguística", no âmbito do edital - E_18/2020 - CONTEMPLADOS - ACORDO PDPG - CAPES/FAPERJ - PRÓ-REITORES – 2021 (Ref. Proc. E-26/210.063/2022).



AGRADECIMENTOS

Há encontros que parecem casuais, mas que, sob a perspectiva da complexidade, revelam-se pontos de inflexão capazes de redirecionar trajetórias. Este livro nasceu de um desses momentos singulares. Como em tantos processos complexos, era impossível prever que aquelas conversas durante um congresso em Madri atravessariam fronteiras, fomentariam um estágio pós-doutoral e se transformariam nesta obra coletiva. Agradecemos à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Federal do Pará pelo incentivo à pesquisa e ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) por possibilitar a publicação deste volume. Agradecemos imensamente às(aos) pesquisadoras(es) que acreditaram neste projeto e compartilharam, em seus capítulos, suas pesquisas, experiências e reflexões com generosidade e rigor acadêmico. Nossa sincera gratidão a Rodrigo Camargo Aragão que, com profundo respeito, afetuosamente escreveu o prefácio.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
Rodrigo Camargo Aragão (UESC)	
APRESENTAÇÃO	19
Fernanda Silveira (UERJ)	
Walkyria Magno e Silva (UFPA)	
PARTE I: ENSINO E APRENDIZAGEM	
CONTEXT AS AN EXPERIENTIAL ENSEMBLE AND ITS CONSTITUTIVE ROLE IN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING RESEARCH	27
Raquel Bambirra (CEFET-MG)	
Laura Miccoli (UFMG)	
EMOTIONS AND COMPLEXITY THEORY IN ADDITIONAL LANGUAGE ASSESSMENT ECOLOGIES: A PRISMA-GUIDED SYSTEMATIC REVIEW	69
Lislie Carolina Diana (CEFET-MG; UEMG)	
Leonardo Wepel Teixeira (CEFET-MG)	
“EU ME SENTI GLOBAL”: EMOÇÕES E IDENTIDADE CULTURAL AMAZÔNIDA NO ENSINO DE INGLÊS DECOLONIAL À LUZ DA COMPLEXIDADE	115
Douglas Henrique Castilho da Silva (UFPA)	
Larissa Dantas Rodrigues Borges (UFPA)	
SILÊNCIO COMO ATRATOR EMOCIONAL: BULLYING LINGUÍSTICO E DINÂMICAS COMPLEXAS NA APRENDIZAGEM DA ORALIDADE EM LÍNGUA ADICIONAL	149
Daiane Patrícia Lopes Lima (CEFET-MG)	
Pytti Valverde Rocha Diniz Silva (CEFET-MG)	
“E FOI, ASSIM, UMA VIRADA DE CHAVE NA MINHA VIDA”: O INTERCÂMBIO EDUCACIONAL E A ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM E USO DE LÍNGUAS ADICIONAIS (AAULA) SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE	177
Julianne Cortez Tavares (UERJ)	
Lucas Diego Oliveira Serafim Rodrigues (UERJ)	

EMOÇÕES EPISTÊMICAS E EMERGÊNCIA ARGUMENTATIVA 209
NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA LEITURA À LUZ DA TEORIA DA
COMPLEXIDADE

Milena Maria Nunes de Matos Carmona (PUC-SP)

EMOTIONAL EQUILIBRIUM THROUGH DISEQUILIBRIUM: 239
METABOLIZING COLLECTIVE AMUSEMENT AND HARMONY IN
L+ INTERACTION

Richard J Sampson (Chuo University)

PARTE II: FORMAÇÃO DOCENTE

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E 267
CONTINUADA SOBRE UM COMENTÁRIO DE ADOECIMENTO E
DE SOFRIMENTO NO MAGISTÉRIO: UM OLHAR PARA O
FENÔMENO ENTRÓPICO

Thaís Pereira da Silva (UERJ)

Maria Eugênia Alcantara da Fonseca (UERJ)

Alvaro Isaias Santiago (UERJ)

QUANDO EMOÇÕES ATUAM COMO FORÇAS 305
ORGANIZADORAS NA APRENDIZAGEM: FRACTALIDADE E A
EMERGÊNCIA DE UM CÍRCULO VIRTUOSO EM SISTEMAS
COMPLEXOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Vicente Parreiras (CEFET-MG)

Mateus Esteves (SEE-MG)

Geralda Schyra (SEE-MG)

HISTÓRIAS DE VIDA, EMOÇÕES E AGÊNCI@ DE DISCENTES DE 343
LETRAS NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO DOCENTE

Junia Braga (UFMG)

Gabriela Bohlmann Duarte (UFPEL)

Susana Cristina dos Reis (UFSM)

EMOÇÕES FRACTALIZADAS: AUTOSSEMELHANÇA E 371
COMPLEXIDADE INFINITA NA TRAJETÓRIA DE APRENDER E DE
ENSINAR LÍNGUAS ADICIONAIS

Luciana Impocetto Marcheti (IFSULDEMINAS/UFSCar)

Elaine Ferreira do Vale Borges (UFSCar)

Gysele da Silva Colombo-Gomes (UERJ)

**EMOÇÕES E TEMÁTICAS SOCIALMENTE SENSÍVEIS COMO
PERTURBAÇÕES QUE TRANSFORMAM: EMERGÊNCIA
EMOCIONAL E AUTO-ORGANIZAÇÃO NA DOCÊNCIA SOB O
PARADIGMA DA COMPLEXIDADE**

399

Maysa de Pádua Teixeira PAULINELLI (UNIFESSPA)

Vicente Aguiar PARREIRAS (CEFET-MG)

**A COMPLEXIDADE DAS EMOÇÕES E DO BEM-ESTAR: O GUIA
DIGITAL AFLORAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
DE LÍNGUAS**

433

Camila Rodrigues Mendes (UFPA)

Larissa Dantas Rodrigues Borges (UFPA)

**PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE E BEM-ESTAR ENQUANTO
COMPONENTES DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA
APRENDIZAGEM VOLTADA A GRADUANDOS EM LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

467

Maria Clara Matos (UFPA)

Sádie Morhy (UFPA)

Sônia Niwa (UFPA)

**SABERES PSICOPEDAGÓGICOS E NEUROEDUCAÇÃO NA
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: EMOÇÕES, EMERGÊNCIAS E
FORMAÇÃO DOCENTE**

493

Walkyria Magno e Silva (UFPA)

Fernanda Vieira da Rocha Silveira (UERJ)

BIODATAS DOS AUTORES

523

BIODATAS DAS ORGANIZADORAS

537

PREFÁCIO

Há uma imagem que ficou comigo desde que li o terceiro capítulo deste livro. Uma professora de inglês em formação inicial, na Amazônia, ensina crianças de um grupo de carimbó usando elementos da própria cultura delas e ao final diz, com orgulho e uma beleza que encobre a enormidade do que sentiu: *eu me senti global*. Uma emoção reorganizou sua identidade. Uma identidade reorganizou sua prática. Uma prática reorganizou o sistema de ensino de inglês que ela habitava, que, por sua vez, voltou a reorganizar suas emoções. Não foi uma sequência linear; foi uma emergência de sistemas e fenômenos aninhados, interligados. E é exatamente sobre como as emoções *interconnectam* fenômenos que este livro nos traz novos conhecimentos ao campo.

Recebi o convite de Walkyria Magno e Silva e Fernanda Silveira para prefaciar esta obra com enorme gratidão e com um sentimento que só consigo nomear como alegria dobrada. A alegria de ler mais uma obra de quem tem visto um campo crescer e amadurecer. Walkyria faz parte de uma rede de pesquisadoras que, ao longo de décadas, foi construindo a tradição dos estudos da complexidade na Linguística Aplicada brasileira. Mas sua contribuição vai além dessa tradição. Ela sempre soube que as emoções não podiam continuar sendo empurradas para debaixo do tapete. Em 2018, ao me convidar para a conferência de abertura do VII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, na UFPA, ela disse exatamente isso. Ao fazê-lo, ela fez do maior congresso da área na América Latina o espaço em que as emoções poderiam se tornar tema central das nossas conversas. Aquele convite marcou minha trajetória e este livro é mais um gesto abrangente nessa direção.

Fernanda Silveira chegou a esse encontro pelo pós-doutorado com Walkyria. Fernanda traz consigo uma trajetória sólida nos estudos do afeto e da ansiedade na aprendizagem de línguas e a decisão de buscar na complexidade um aparato teórico capaz de

expandir ainda mais o que seus estudos talvez já indicassem. Que as duas tenham se encontrado, e que desse encontro tenha nascido este livro, é uma daquelas convergências que o campo às vezes organiza como um atrator.

Esta obra chega num momento em que o campo já tem maturidade para reconhecer o que ela inaugura. Os últimos quatro anos testemunharam uma expansão notável dos estudos sobre emoções na educação linguística brasileira. Coletâneas temáticas se multiplicaram: *Emoções e Ensino de Línguas* (Colombo-Gomes; Barcelos, 2023), *Sob a mira das emoções* (Colombo-Gomes; Gattolin, 2024), *Emoções e narrativas visuais* (Aragão, 2025), *Letramentos Emocionais e Educação Crítica* (Martins; Aragão, 2026), *Metodologias de Pesquisa sobre Emoções* (Aragão et al., 2026). Dossiês especiais em revistas consolidadas da área como a RBLA (2022), a Glauks (2023), a ESPecialist (2025), e a Solettras (2026), todas sinalizam que o campo não apenas cresceu, mas se diversificou e tem se encontrado com outros temas e perspectivas como o terreno da justiça social, da decolonialidade e da formação crítica de professores, e, agora aqui, com os sistemas adaptativos dinâmicos complexos. O estado da arte sobre as metodologias de pesquisa em emoções no Brasil entre 2005-2024, confirma essa trajetória e nos indica que o campo chegou à maturidade sem perder o impulso de renovação (Aragão et al., 2026).

O estado da arte identificou lacunas no campo (Aragão et al., 2026). Este livro avança em algumas delas de forma consistente como resultado de uma arquitetura editorial deliberada que atravessa a coletânea. Destaco apenas três avanços que, a meu ver, marcam uma contribuição desta obra para as lacunas identificadas. O primeiro é a longitudinalidade. O capítulo sobre emoções fractalizadas acompanha a trajetória emocional de uma professora ao longo de décadas, propondo uma lente teórica inédita que só se torna possível quando os dados são longitudinais. O segundo é a explicitude epistemológica. Ao adotar o paradigma da complexidade como metateoria consistente, o livro oferece ao campo uma epistemologia visível que sustenta e justifica cada escolha metodológica. O terceiro é a abertura para a neuroeducação. O capítulo final, assinado pelas

próprias organizadoras, é o primeiro movimento de que tenho conhecimento na Linguística Aplicada brasileira de aproximação entre saberes neuroeducacionais e a dimensão emocional do ensino-aprendizagem de línguas, um caminho que começa aqui.

É nesse contexto que este livro emerge e com ele uma contribuição que o campo ainda não tinha: a articulação entre os estudos das emoções e os paradigmas dos sistemas adaptativos complexos. Isso em uma convergência de duas tradições que, como se verá, têm uma proximidade que vem de uma família comum. Vera Menezes de Oliveira e Paiva trouxe a perspectiva para o Brasil. Walkyria Magno e Silva com Elaine Borges, organizaram, em 2016, o segundo volume nacional dedicado inteiramente ao paradigma. Em paralelo, a virada afetiva na LA consolidou os estudos das emoções e no Brasil, uma tradição ancorada na Biologia do Conhecer de Humberto Maturana que já tratava as emoções como constitutivas de corpos entre sistemas dinâmicos entrelaçados por linguagem e cognição. As duas tradições, porém, cresceram em paralelo. Havia estudos da complexidade que tangenciavam as emoções sem as tematizar diretamente; havia estudos das emoções que reconheciam a não-linearidade dos fenômenos afetivos sem mobilizar sistematicamente o aparato conceitual da complexidade. Lislie Diana e Leonardo Wepel demonstram, neste volume, por meio de revisão sistemática de vinte anos de literatura indexada, que nenhum estudo articulou explicitamente emoções, avaliação e complexidade. O centro do triângulo estava vazio. Este livro começa a ocupá-lo.

Para compreender o que esse gesto representa, gostaria de situá-lo no mapa atual do campo. Barcelos et al. (2022) organizaram os estudos das emoções em LA em quatro abordagens: psicológica, sociocultural, crítica e sistêmica. Na minha compreensão, este livro habita a abordagem sistêmica e expande-a. A Teoria dos Sistemas Adaptativos Dinâmicos Complexos, que organiza sua arquitetura teórica, ancora as emoções como componentes emergentes de sistemas não-lineares. Trata-se de um ramo que compartilha, com a abordagem sistêmica de Maturana, uma origem comum em tradições cibernéticas. As duas tradições recusam o reducionismo, os binarismos e chegam a essa

recusa por caminhos distintos. Neste livro, podemos observar encontros entre os sistemas adaptativos dinâmicos complexos e a abordagem sistêmica de Maturana: quando Marcheti, Borges e Colombo-Gomes mobilizam a formulação de Maturana de que *“quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação”* para analisar atratores emocionais em trajetórias docentes, os dois ramos se tocam dentro de uma mesma obra. Com este volume, posso dizer que a Linguística Aplicada brasileira sinaliza a emergência de uma abordagem complexo-dinâmica dos estudos das emoções. Um ramo novo numa árvore que, felizmente, não para de crescer e dar novos frutos.

O que o conjunto da obra demonstra é que as emoções fundam os sistemas de ensinar e aprender. O silêncio de um estudante que não fala por vergonha não é um problema emocional paralelo ao linguístico, mas é o mesmo problema, visto em sua integralidade. Os conceitos da complexidade funcionam em todas as escalas. Vamos desde a Educação Infantil ao pós-doutorado, da sala de aula universitária no Japão à rede social de uma professora em adoecimento no Brasil, porque descrevem propriedades dos sistemas que configuram contextos. Além disso, este é um livro que entende as emoções como inseparáveis de relações de poder, de identidade e de colonialidade. Ao trabalhar temas como o adoecimento docente, a identidade amazônica ou a violência de gênero na formação de professores, os autores dos trabalhos fazem uma escolha em um campo cada vez mais orientado por uma agenda crítica e da justiça social (Aragão et al., 2026).

A composição autoral da obra é, ela mesma, um argumento. Mais de trinta pesquisadores de instituições distribuídas do Norte ao Sul do Brasil assinam capítulos que partem de contextos tão distintos quanto uma sala de aula de carimbó em Belém e uma disciplina de pós-graduação em Belo Horizonte. Entre eles há professores de rede pública, técnicos de institutos federais e pesquisadores universitários, uma pluralidade de posições que raramente coexiste numa mesma coletânea acadêmica. A isso se soma a presença de Richard Sampson, da Universidade Chuo no Japão, pesquisador com obra consolidada em emoções e complexidade, publicada pelas principais editoras

internacionais da área, cujo capítulo traz para dentro do livro uma perspectiva cultural radicalmente outra e demonstra que os conceitos mobilizados nesta obra têm alcance para compreender fenômenos emocionais em culturas que a LA brasileira raramente coloca em diálogo direto com a sua. Três capítulos são escritos em inglês. Além disso, a amplitude geracional da autoria é coerente com a emergência de sistemas relacionais circulares.

Todo sistema complexo carrega em si o germe de sua própria superação e este livro não é exceção. O que ele inaugura é mais do que conclui. A articulação entre emoções e sistemas adaptativos dinâmicos complexos está aqui sendo articulada pela primeira vez em escala coletiva na Linguística Aplicada brasileira, o que significa que os atratores teóricos que este volume constitui ainda estão em fase de estabilização, e que bifurcações importantes se anunciam no horizonte.

Fernanda Silveira e Walkyria Magno e Silva, em conjunto com todas as autoras e autores dos capítulos deste livro, construíram algo inédito. É no encontro, na perturbação mútua, na biologia do amar com sua emoção que torna possível o pensar e emocionar juntas, que o conhecer emerge. É o que este livro argumenta e é o que ele pratica. Que sua leitura seja, para cada leitora e leitor, uma perturbação capaz de gerar seus próprios atratores. Como dizia Vinícius de Moraes, a vida é a arte do encontro e este livro é, em todos os seus sentidos, uma obra de arte do encontro.

Ilhéus, junho de 2026
Rodrigo Camargo Aragão
Universidade Estadual de Santa Cruz
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. **Emoções e narrativas visuais**. Campinas: Pontes Editores, 2025. 322p.Me

ARAGÃO, R. C; et al. **Metodologias de pesquisa sobre emoções no ensino/aprendizagem de línguas no Brasil: um estado da arte** (2005-2024). São Paulo: Pimenta Cultural, 2026. 168p.

BARCELOS, A. M. F; ARAGÃO, R. C; RUOHOTIE-LYHTY, M.; COLOMBO-GOMES, G. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 1-16, 2022.

BARCELOS, A. M. F.; ANDRADE NETA, N. F; SILVESTRE-RAMOS, F. Apresentação Dossiê 'Emoções no ensino e aprendizagem de línguas: perspectivas interdisciplinares e contemporâneas'. **GLÁUKS ONLINE**, v. 23, p. 1-8, 2024. <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/439>

COLOMBO GOMES, G.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Emoções e Ensino de Línguas**. Curitiba: CRV, 2023. 186p.

COLOMBO, G.; GATTOLIN, S. **Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais**. Campinas: São Paulo, 2024. 282p.

MARTINS, S. T. A.; ARAGÃO, R. C. **Letramentos Emocionais e Educação Crítica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2026. 481p.

TANZI NETO et al. A virada afetiva na Linguística Aplicada: movimentos e entrelaçamentos do poder das emoções no campo dos estudos da linguagem. **The Specialist**, 46(1), 407–411, 2025. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2025v46i1e72001>

COLOMBO-GOMES, G. S.; HERRERA, L. J. P; BARCELOS, A. M. Social Justice, Emotions and Decoloniality in Language Teacher Education. **REVISTA SOLETRAS**, v. 01, p. 01-09, 2026. <https://doi.org/10.12957/soletras.2026.98564>

APRESENTAÇÃO

Desde o artigo seminal de Larsen-Freeman (1997), a Linguística Aplicada abriga as teorias do caos e da complexidade. Após um período de perplexidade, enquanto essas ideias pouco a pouco se disseminam, Larsen-Freeman e Cameron (2008) publicam um volume com diversos usos desse conhecimento que envolvem a linguagem. No Brasil, o tema é introduzido por Paiva (2005), com sua tese de titularidade na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Leffa (2006), que estende este conhecimento ao sul do Brasil. A partir do grupo de orientandos de Paiva na UFMG, vários deles com textos na coletânea organizada por Paiva e Nascimento (2009), os estudos da complexidade se multiplicam exponencialmente em nosso país. Menos de uma década depois, Magno e Silva e Borges (2016) editam um volume com estudos sobre os sistemas adaptativos dinâmicos complexos na aprendizagem, sobretudo dentro do aconselhamento linguageiro, e do ensino de línguas adicionais, incluindo análise de materiais didáticos, além de reflexões teóricas sobre o tema. A partir de então, diversos polos de trabalhos acadêmicos em complexidade se disseminam em território nacional ao mesmo tempo em que, no exterior, esta abordagem tem se tornado cada vez mais adotada para explicar os fenômenos da linguagem.

Na Universidade Federal do Pará, com tradição de quase duas décadas de estudos complexos, o Grupo da Complexidade na Linguística Aplicada da UFPA (GCLAU) abriga inúmeras dissertações e teses que explicam temas ligados ao ensino e à aprendizagem de línguas por meio do paradigma da complexidade. Nessa toada estão estudos sobre autonomia, motivação, formação de professores, aconselhamento em aprendizagem de línguas, entre outros. Borges (2019) propôs um modelo dinâmico de autonomização, no qual a dimensão afetiva,

que envolve as emoções, tem considerável impacto no desenvolvimento linguístico dos aprendentes.

O campo de estudos sobre as emoções no âmbito da Linguística Aplicada tem igualmente se desenvolvido nas últimas décadas. Apoiada na Teoria Sociocultural (Vygotsky, 1978), a virada social (Block, 2003) marca o final dos anos 1990 ao inaugurar uma mudança epistemológica nos estudos sobre emoções quando desloca a compreensão dessas experiências de uma perspectiva individualista para uma abordagem que as entende como fenômenos socialmente situados, discursivamente construídos e atravessados por relações de poder. Em 2007, a obra *"The affective turn: theorizing the social"*, organizada por Clough e Halley marca a mudança do foco das ciências sociais de uma centralidade exclusiva da linguagem e da representação para uma abordagem que inclui corpo, sensorialidade, intensidade e experiência afetiva como elementos fundamentais na constituição do social. Mais tarde, a virada se consolida na Linguística Aplicada a partir da publicação de Pavlenko (2013), na qual a autora revisita o lugar das emoções nos estudos acerca da linguagem e da aprendizagem de línguas e propõe uma agenda de pesquisa que integra emoção, linguagem e experiência social.

Falta ainda compreender as emoções sob as lentes da complexidade. Esta é, portanto, a ponte que este volume pretende construir. Integrar as emoções ao ensino e à aprendizagem de línguas adicionais, lançando mão do paradigma da complexidade para algumas possíveis interpretações de sua importância para o avanço do conhecimento é o que fica demonstrado na leitura da obra. Ela se destina a professores de línguas, sobretudo as adicionais, graduandos dos cursos de Letras em língua adicional ou mesmo português, professores de cursos livres de idiomas e alunos de pós-graduação. Os leitores com maior conhecimento sobre o paradigma da complexidade poderão reconhecer seu raciocínio sobre a evolução dos diversos sistemas aqui mencionados. Aqueles que não forem versados nesse paradigma, encontrarão em diversos capítulos

uma breve explicação sobre o que são sistemas adaptativos dinâmicos complexos e suas características.

Dividimos o volume em duas seções apenas para fins didáticos. A primeira volta-se para a aprendizagem de línguas adicionais e a segunda para a formação de seus(uas) professores(as). Temos a convicção da impossibilidade da separação dos dois processos, cuja própria existência não prescinde da complementaridade. No entanto, os capítulos que se sucedem articulam nessa primeira parte aquilo que falta enfatizar nos cursos de formação. Ao engendrar a oportunidade de conversação entre os capítulos, tem-se uma visão mais integradora do que é preciso compreender: não há como retirar as emoções dos processos de aprender e de ensinar, pois é nelas que eles se fundam.

A primeira seção inicia-se com dois textos gerais sobre os estudos das emoções na complexidade para depois elencar cinco estudos com dados originais que ligam estas duas áreas.

O capítulo intitulado “Context as an experiential ensemble and its constitutive role in language learning and language teaching research” de Raquel Bambirra e Laura Miccoli, traz uma meta-análise e teoriza sobre a importância do contexto das situações de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais e das pesquisas sobre esses temas. Em complexidade, o contexto não é um simples pano de fundo onde os processos ocorrem, mas ele é um elemento do próprio sistema, influenciando e sendo influenciado interativamente pelos processos em desenvolvimento.

Segue-se mais um capítulo em língua inglesa escrito por Lislie Fiorinni e Leonardo Wepel, os quais tomam os princípios da abordagem “Prisma” para realizar uma revisão bibliográfica das formas de avaliação na perspectiva ecológica da aprendizagem. O título “Emotions and Complexity Theory in additional language assessment ecologies: a prisma-guided systematic review”, traz o componente da avaliação para o foco das atenções, mostrando as interligações entre as diferentes partes do sistema de aprendizagem, ensino e avaliação como ecologias que profundamente se conectam.

O capítulo assinado por Douglas Castilho e Larissa Borges descreve como a inserção de temas amazônicos em um curso de inglês catalisou a emergência de emoções de valência positiva, incluindo o empoderamento da identidade ribeirinha. O texto “‘Eu me senti global’: emoções e identidade cultural amazônica no ensino de inglês decolonial à luz da Complexidade” demonstra a perturbação causada no sistema por essa temática.

A ausência de prática oral na sala de aula é o assunto de Daiane Patrícia Lopes Lima e Pitty Valverde Rocha Diniz e Silva no capítulo intitulado “Silêncio como atrator emocional: *bullying* linguístico e dinâmicas complexas na aprendizagem da oralidade em língua adicional”. Em seu texto os autores analisam a relutância dos alunos em interagir na sala de aula de turmas de inglês na Educação Básica. Muito além do componente linguístico, ao entenderem o sistema como complexo, identificam dinâmicas de poder que geram nos alunos emoções tais como ansiedade e vergonha em se expressar oralmente, levando o sistema a um estado atrator.

Continuando com os relatos de experiências de aprendizagem, Julianne Cortez Tavares e Lucas Diego Serafim Rodrigues descrevem o que ocorreu com uma aprendente adulta que participou de um intercâmbio em país anglófono em busca da fluência no idioma. Em “‘E foi, assim, uma virada de chave na minha vida’. O intercâmbio educacional e a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA) sob a perspectiva da Teoria da Complexidade”, os autores mobilizam a complexidade para interpretar a emoção da ansiedade antes, durante e depois do intercâmbio.

Mudando a ambientação para o ensino infantil, Milena Carmona expõe, no capítulo “Emoções epistêmicas e emergência argumentativa na aprendizagem de línguas adicionais na Educação Infantil: uma leitura à luz da Complexidade”, uma experiência documentada com crianças. A argumentação, construída no dia a dia a partir da perturbação causada pelo professor, se sofisticava na medida em que o sistema se complexificava

suscitando emoções tais como curiosidade, dúvida, hesitação e satisfação, as quais contribuem para a construção de sentidos na interação das crianças.

Finalizando a primeira parte, Richard Sampson, em seu capítulo “Emotional Equilibrium through Disequilibrium: Metabolizing Collective Amusement and Harmony in L+ Interaction” lança mão da metáfora do metabolismo para demonstrar como as emoções regulam a harmonia da sala de aula. Este texto usa uma abordagem metodológica multimodal, com a descrição pictórica de emoções dos alunos ao longo da aula.

A segunda seção do livro é inaugurada com o capítulo “A percepção de professores em formação inicial e continuada sobre um comentário de adoecimento e sofrimento no magistério: um olhar para o fenômeno entrópico”, no qual Thais Pereira da Silva, Maria Eugênia Alcântara da Fonseca e Álvaro Isaías Santiago apresentam suas inquietações sobre o adoecimento no magistério e analisam os impactos do sofrimento no magistério em três momentos do fenômeno entrópico. Ademais, discutem a percepção de professores em formação inicial e continuada sobre o desgaste emocional no magistério.

Em seguida, Vicente Aguiar Parreiras, Mateus Esteves e Geralda Schyra analisam o papel das emoções na formação docente à luz do paradigma da complexidade ao articular os construtos de fractal de aprendizagem e círculo virtuoso de aprendizagem no capítulo “Quando emoções atuam como forças organizadoras na aprendizagem: fractalidade e a emergência de um círculo virtuoso em sistemas complexos de formação docente”.

No capítulo intitulado “Histórias de vida, emoções e agência@ de discentes de Letras no uso de tecnologias digitais no processo de formação docente”, Junia Braga, Gabriela Bohlmann Duarte e Susana dos Reis partem da perspectiva ecológica e discutem as relações entre as emoções e o exercício de agência em situações de uso de tecnologias digitais. Dessa forma, as autoras analisam as emoções emergentes no processo de apropriação das tecnologias, relacionadas ao exercício da

agência nas trajetórias dos(as) estudantes e as implicações para a formação de professores(as) de línguas.

Em “Emoções fractalizadas no ensino de inglês como língua adicional: dimensões biológicas, cognitivas e socioculturais em um estudo longitudinal”, Luciana Marcheti, Elaine Borges e Gysele Colombo Gomes propõem a noção de emoções fractalizadas como lente teórico-metodológica ao analisar os atratores e suas reconfigurações ao longo do tempo, percebendo a autossimilaridade e a complexidade infinita como propriedades estruturantes do SAC emoções.

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli e Vicente Aguiar Parreiras abordam a violência escolar e o feminicídio em “Emoções e temáticas socialmente sensíveis como perturbações que transformam: emergência emocional e auto-organização na docência sob o Paradigma da Complexidade” ao analisar as narrativas de 43 docentes no que tange às perturbações emocionais, aos atratores discursivos, ao *feedback* e aos processos de coadaptação e auto-organização à luz da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC).

No capítulo “A complexidade das emoções e do bem-estar: o Guia Digital Aflorar na formação inicial de professores de línguas”, Camila Mendes e Larissa Borges discutem a complexidade das emoções e do bem-estar de professores(as) de línguas em pré-serviço e apresentam o “Guia Digital Aflorar” como um propiciamento voltado à reflexão sobre emoções e ao desenvolvimento do bem-estar desses(as) professores(as) de línguas em formação inicial.

Como um arauto de novos tempos tão necessários na formação inicial do professor de línguas adicionais, Maria Clara Matos, Sadie Morhy e Sonia Lumi Niwa trazem um capítulo com noções de bem-estar que constam em uma disciplina de Psicologia da Aprendizagem, mostrando sua inseparabilidade do trabalho do professor. São conhecimentos como estes que fornecem instrumentos para que o professor cuide de seu bem-estar ao mesmo tempo em que administra suas salas de aula.

Por fim, nosso capítulo fecha o volume relatando uma experiência de ensino sobre saberes psicopedagógicos e neuroeducacionais levada a cabo na pós-graduação em uma universidade no norte do país. Neste capítulo propomos, de certo modo, um início de caminho para a inclusão de conhecimentos que podem ajudar os(as) professores(as) no aproveitamento, na autorregulação, no enfrentamento e na expansão das emoções no cotidiano profissional. Como já sabemos, em complexidade, mais vale compreender e acolher todos seus elementos do que tentar reduzir o sistema para simplificá-lo, o que é impossível.

Esperamos que este volume traga mais luzes para a plêiade de professores que buscam compreender melhor suas salas de aula e acolher as emoções nelas emergentes.

Walkyria Magno e Silva, Belém, julho de 2026.

Fernanda Silveira, Niterói, julho de 2026.

REFERÊNCIAS

BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.

BORGES, L.D.R. **O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade**: um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos. 2019. 210 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/items/7a4b3e9f-53db-440e-9317-e78e761164b0> . Acesso em: 14 jul. 2026.

CLOUGH, P.T; HALLEY, J. **Affective turn**: theorizing the social. Duke University Press, 2007. <https://doi.org/10.1215/9780822389606>

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, 18(2), 141–165, 1997. <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, W. Transdisciplinaridade no ensino de línguas A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p.27-49, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000100003>

MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E.F.V. (Orgs.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PAIVA, V.L.M.O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Editora Pontes e ALAB, 2005, p.135-153.

PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) **Sistemas Adaptativos Complexos**. Língua(gem) e Aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From ‘affective factors’ to ‘language desire’ and ‘commodification of affect’. In: GABRYŚ-BARKER; BIELSKA, J. (Eds.), **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters , 2013, p.3-28.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

CONTEXT AS AN EXPERIENTIAL ENSEMBLE AND ITS CONSTITUTIVE ROLE IN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING RESEARCH

Raquel Bambirra (CEFET-MG)

Laura Miccoli (UFMG)

1. INTRODUCTION

Complexity perspective dictates the impossibility of investigating foreign or additional languages learning and teaching experiences without taking context into account. This comes from experience and context being intrinsic parts of dynamic systems such as classes, learning and teaching processes (Burns; Knox, 2011; Mercer, 2016; Ushioda, 2015). According to Mercer (2013, p. 377), contexts “are not viewed as external variables affecting a [complex] system from outside, but rather [are considered to be] integral parts of the system”. As shown by Bambirra (2017) context is contingent upon and interdependent with other elements in a system.

With the aim of addressing the challenge of better understanding the influence of context on foreign or any additional language learning and teaching phenomena, we review the literature on learning experiences context, and resort to narrative data from Vieira (2023) and Antonio (2025), members of the NALET research group¹.

A review of the results along with a finer analysis of data from these two studies have allowed us conceptualize context in a new light - with a constitutive role in the formation, interaction and

¹ An acronym for Núcleo de Aprendizagem de Línguas e Ensino Tecnológico, the group is coordinated by Raquel Bambirra, accredited by the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais (CEFET-MG) and registered in the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) Directory (<https://lattes.cnpq.br/web/dgp>) since 2012.

transformation of experiences in the processes of learning and teaching English or any additional language. Interested in the implications of such role, in this paper we aim to submit to our readers the construct of *experiential ensembles* from the interrelation between context and experiences as well as to provide empirical evidence that we find lacking in the literature on context.

We have organized this chapter starting with a reflection on the nature of foreign or any additional language learning and teaching experiences. Next, we present how context has been conceptualized in Applied Linguistics (AL). Then, evidence from the studies of Vieira (2023) and Antonio (2025) help us to demonstrate that context is (1) both collective and individual, (2) relational to learning and teaching, and (3) emergent from nets of experiences. Finally, we briefly argue for the resignification of context by moving away from the way it has been traditionally understood - one that conceives it as complex, emergent, contingent and existing in an interdependent relation with teaching and learning experiences - realized as an *experiential ensemble*.

2. THE NATURE OF LEARNING AND TEACHING EXPERIENCES AND THE CURRENT NOTION OF CONTEXT

The complexity of foreign language or any additional language learning and teaching has been long recognized (van Lier, 1996; Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; de Bot, 2008; Burns; Knox, 2011; de Bot *et al.*, 2013). These studies have been decisive for the recognition of experience as a complex adaptive system (Miccoli; Lima, 2012; Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020).

Interaction is a pre-condition of any dynamic system - systems are constantly evolving (de Bot, 2008; Larsen-Freeman, 2011; 2015). Larsen-Freeman (2011) sees the process of learning and teaching as emergent resulting from the continuous interactions among the elements that gather in the L2 classroom. In the same perspective, Lantolf (2006, p. 710) states that "(...) emergence in language

acquisition takes place at the level of individual learners, as a result of the interactions among their innate abilities and their experiences in the environment" - recognizing experiences as socially mediated. Thus, social interaction processes have a crucial role in mediating language learning and teaching processes.

In theorizing about language development, learning and teaching experiences thrive in and outside language classrooms. Like any other dynamic systems, they must be understood as evolving entities which nest more subtle experiences (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020) in constant interaction within their realm and with other experiences within the system. As complex systems are open, such experiences are influenced by circumstances originating outside the system, at several timescales (de Bot *et al.*, 2013; de Bot, 2015), and concurrent spaces. As stated by Larsen-Freeman (2016, p. 380), "the current state of a complex system is shaped by all of the events of its history and by the events of the moment, and by our perspective on all of this". Hence, as complex systems are situated in time and in space, experiences as evolving entities share the same situated constitution.

de Bot (2015, p. 29) has argued that learning and teaching experiences occur at "different, interacting timescales". To conceptualize 'timescales', he differentiated such construct from 'time windows'. Time windows are whole periods of time under study (de Bot *et al.*, 2013), and timescales are moments used to sample processes, phenomena or events under study. de Bot (2015) made it clear that the whole system cannot be understood from the analysis of only one time window. Instead, analyzing each time window is decisive to make the study of the whole system viable. Changes in aspects of a process, for example, can be registered and measured within specific timescales (seconds, minutes, hours, weeks, months, seasons of the year, day shifts *etc.*). A time window is studied by the definition of timescales which expose granularities in the system, i.e., the level of detail or precision with which the system's behavior, data, or processes are observed and analyzed. By choosing a timescale and defining a time window, the

researcher defines the 'boundaries' of the systems under study and the time span used to collect and analyze data.

According to Lantolf (2006, p. 723) language development "is not smooth and predictable but instead a complex process of dynamic reconstruction within multiple ranges in multiple directions' (Larsen-Freeman, 2011, p. 591), (...) marked by its instability and variability, a key notion in a dialectical ontology". According to de Bot (2013; 2015), timescales interact because what happened before influences what happens at present, which influences what will happen next or in the future. Besides, each subsystem in any system interacts at a different timescale with other subsystems and in-depth research should assume that.

Larsen-Freeman (2015, p. 11) stated that "change and emergence are central to any understanding of complex dynamic systems". However, because these systems are adaptive, they tend toward equilibrium by means of self-organization, from which "order emerges from the interaction of the components of the system without direction from external factors and without a plan of the order embedded in an individual component" (Larsen-Freeman, 2015, p. 13).

Self-organization involves co-adaptation and soft-assembly processes. Burns and Knox (2011) theorize the classroom as an organism characterized by emerging patterns of behavior based on the dynamic relationships among various elements that compose it over time. The elements that connect and interact constantly within a system, called subsystems, are also complex dynamic systems.

So, learning and teaching experiences emerge from the interactional dynamics of the systems and subsystems involved – by means of co-adaptation (Lantolf, 2006; Lowie, 2017). They learn and co-evolve indefinitely, in response to contextual factors from one temporary configuration to another in soft-assembly processes (de Bot, 2008). According to Larsen-Freeman and Cameron (2008), "local adaptations to contextual conditions usually generate emergent change" (p. 204).

de Bot, Lowie and Verspoor (2007) explain that a developing system “is in constant complex interaction with its environment and internal sources, its multiple interacting components produce one or many self-organized equilibrium points, whose form and stability depend on the system’s constraints” (p. 14). Considering that learning and teaching experiences are examples of ‘self-organized equilibrium points’, it seems paramount that context should be clearly defined and understood.

Too many words such as ‘environment’, ‘setting’, ‘scenario’, ‘background’, ‘arena’, ‘site’, *etc.* have been interchangeably used in foreign or any additional language learning and teaching literature. So much that it seems impossible to fully understand what is considered ‘context’. In regard to foreign or any additional language learning and teaching experiences, this elusive concept is central to understanding their very nature. Nonetheless, the definition of context can be made simpler if summarized into philosophical and/or epistemological terms.

In philosophical terms, context can be conceived from two opposing paradigms: positivist and constructivist (Figueiredo; Alonso, 2006). Within the positivist paradigm, context is external and independent of the learner (or teacher) and the activities in which they may be engaged. Understood as the environment or the physical place surrounding the learning or teaching ‘scene’, it is viewed as stable and predictable, possibly easily delimited. In research, context is considered an independent background variable (Ushioda, 2009).

Differently, within the constructivist paradigm, context cannot be delimited or located, neither predicted. Phenomenologically, Figueiredo and Alonso (2006) explain that context is to be understood from its interactions with learners (or teachers), being dependent on their perceptions: “context is what is relevant for the learner to build his or her knowledge, and that may change from moment to moment” (p. 13). So, context varies according to learners’ activities which, consequently, become part of it. Figueiredo and Alonso (2006, p. 5) define context as the set of

relevant circumstances present in a learning event. Epistemologically, the 'social turn'² in AL brought new outlooks into how foreign or any additional language learning and teaching had been understood, altering the way context had been conceptualized as well (Mercer, 2016).

Lantolf (2006, p. 722) referred to a theoretical gap in defining what researchers meant by 'context' when he briefly discussed L2 acquisition and the role of context in Sociocultural Theory: "(...) the environment plays a role in language acquisition, [but] what precisely is meant by the environment and how it influences development remains unclear." According to Mercer (2016, p. 12),

with the social turn, researchers have acknowledged both in their discourse and methodological designs that we cannot meaningfully investigate aspects of the language learning process and learner characteristics without a deeper understanding of the situated nature of concepts and processes, and the influential role of contexts and settings in both spatial and temporal terms.

Sociocultural and Dynamic Systems Theories intend to integrate what they call the 'social environment' into language development. Yet it seems that these epistemological currents have not yet been able to free themselves from the belief that learning takes place in the human mind. They look at human experiences and human development as happening also inside the human mind, from processes of interaction and mediation, but mostly

² According to Ushioda (2011), the 'social turn' is the term used to indicate a significant change that occurred in scientific thinking in general around the end of 1980s, which led to a new understanding of language learning in Applied Linguistics. One that shifted "from cognitive-linguistic to more contextually grounded perspectives". Theoreticians started to view language learning as "a sociocultural and contextually situated process, rather than as primarily a cognitive psycholinguistic process" (p. 187). Due to this new understanding of language learning, in his book 'Social turn in Applied Linguistics', Block (2003) argued for the need of a more widely accepted sociocultural – and context-sensitive approach to language teaching.

outside of it (Nardi, 1996). By 'social environment', most researchers seem to be addressing society, culture, and individual selves against the traditional view of language development that seems to reduce context to aspects of a physical place at a specific moment in time. As de Bot *et al.* (2013, p. 205) mentions: "human activity and development form an ensemble process that plays out along a brain-body-world continuum".

According to King (2016), complex dynamic systems theory posits that agents and context are "extrinsically joined" (p. 1) and that context is "part of the individual", constituting one another. Similarly, Ushioda (2011) defends that researchers should stop pragmatically separating context and learner. She argues that "learners co-adapt with their environments to become part of the 'physical, historical, social and cultural context within which the interaction is taking place... In short, learners are not simply located in particular contexts but inseparably constitute part of these contexts'" (2015, p. 48).

These understandings, along with the words used to refer to 'context' (environment, setting, backdrop, scenario, background, arena, site *etc.*) share close meanings, blurring the understanding of any experience for two reasons. Firstly, because context is not merely a place, and secondly because experiences and context are organically co-determined (Lantolf, 2000; 2006; Ushioda, 2015); so much so that, many times it is very difficult to separate one from the other, even if only artificially, for study purposes.

In sum, the traditional notion of context is inapplicable to complex dynamic systems (Ushioda, 2015), typically found in foreign or any additional languages classrooms. Context is conceived in complexity theory as a subsystem of the dynamic system 'class' since it "includes the physical, social, cognitive, and cultural" domains (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, p. 239). In addition, context exists in an interdependent relationship with teacher and student(s) – subsystems within the same 'class'. Thus, dialectically, one affects and is affected by the other. By understanding experience as a complex dynamic system, we infer

that context modulates changes in individuals, generating changes in their experiences, in the experiences of others, and, eventually, in context itself (Miccoli; Vianini, 2012). Therefore, subsystems co-adapt in additional language classrooms - teachers with students, students with each other, teachers and students with the learning and teaching contextual circumstances (Larsen-Freeman and Cameron, 2008, p. 199; Bambirra, 2017).

In the mutually constitutive and co-adaptive relationship between teacher, student and context, changes emerge organically in subsystems, as observed by Dörnyei, MacIntyre and Henry (2015). This relationship involves many aspects - external disturbances; previous and current interactions between subsystems; values, beliefs, self-concept, identity, emotion of each subsystem; memories; habits; contact and linguistic and social skills of students and teachers; as well as legislative, institutional, geographical, physical, climatic, temporal, and interactional aspects to which the subsystems are subject, such as educational laws; institutional norms; school location; class schedule; relationships with other school members, expectations, plans, wishes *etc.* (Miccoli, Bambirra; Vianini, 2020).

Teachers and students are unique and complex beings, affected in singular ways. Antonio (2025) points out that, when experiencing situations in a classroom, subsystems are influenced by physical space (layout, number of desks, and of students), and teaching modality (group, one-to-one, face-to-face, distance, hybrid, online or virtual teaching). However, when undergoing contextual experiences, teachers and/or students may modify themselves as they modify context.

In any English class, reactions, relationships, interactions, and dynamics are influenced by whatever happens in the world. All it takes is one of the subsystems involved to encounter a disturbing reality, react to it, and context changes. As explained by Ushioda (2011), the learning and/or teaching context can refer to everything “within or beyond the physical, social and cultural boundaries of the classroom setting. (...) Context will also depend on (...) our

analytical lens in terms of time – e.g., the temporal or historical boundaries of a learning episode, language lesson or learning process” (p. 187).

Thus, depending on the point of view, context may refer to distinct systemic elements, which may be related to more internal aspects of individuals, such as “cognitive, affective, and linguistic characteristics, such as motivation, self-confidence, anxiety, need, intentionality, linguistic competence, agency” (Ushioda, 2015, p. 51). If the point of view is broadened, the elements will refer to external social and contextual aspects, “for example, social environment, communication topic, task difficulty, relationship with interlocutors,” which interact organically with the individual's internal systemic processes (Ushioda, 2015, p. 52).

Experiences are an integral part of the system in which they occur and of its complexity. Therefore, in a classroom-system, teachers’ experiences, as well as those of each student and of all the students as a group are modulated by context, as pointed out by Miccoli and Vianini (2012, p. 54), and empirically demonstrated by Bambirra (2017).

Due to the relational relationship that learners holds with context, Ushioda (2009) argued that they should be treated in their idiosyncrasies as unique individuals, as agents who reflect and act, as inherent parts of the context. In addition, the researcher (*ibid.*) highlighted that learning, teaching and related phenomena – classroom identities, motivation etc., emerge from this relationship. Ushioda also (2011) theorized that learners shape both context and input generated within that context. The same happens between teacher and context. In the classroom, no experience occurs in isolation; instead, it evolves from the interaction among individual(s) and context, dialectically influencing and being influenced within this relationship. As argued by Ushioda (2015), “the relationships between the learner and the teacher with the context function as metaphorical ecosystems in which elements internal to the individual, such as memories and experiences (p. 48), are also part of the context”.

An open subsystem is not independent of context, since there is a flow of energy or matter among each subsystem within the whole system (de Bot *et al.*, 2013). Context is part of the system in which it occurs as well as its complexity. When theorizing about the 'layers' in which complex systems exist/operate, Lemke (2002) refers to 'higher' layers in relation to others that would be 'lower'. In the sense that some layers are external in relation to those that are more internal, and/or broad, in relation to those that are specific. These 'layers' have elements (subsystems) that interconnect with the system under investigation. Therefore, they influence one another. In addition, they cannot be separated (Burns; Knox, 2011; Antonio, 2025).

The phenomenon of having subsystems constantly interacting within a system describes the complex dynamic systems' condition of existence. This is called 'nesting' (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Miccoli; Vianini, 2012; Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020). Each experience consists of a network of other experiences nested together.

Thus, it is through the study of the interconnectivity among experiences that detailed and dense analyses need to be carried out to identify the patterns of behavior that emerge during learning or teaching processes. Miccoli, Bambirra, and Vianini (2020) state that any experience involves others. These other experiences arise to reveal information whose hidden meanings allow for deep understanding of the experiencers' reality. Although individual, experiences are engendered in continuous interactional processes, in shared contexts, so participants historically shape and are shaped by the experiences collectively shared (Miccoli, 2014). Therefore, any experience is constituted by an amalgam, a conglomerate or a composite of various experiences (Antonio, 2025).

Considering that all phenomena related to learning and teaching foreign or any additional languages arise from relationships between/among people and the specificity, situatedness, as well as the complexity of context, qualitative approaches better contribute to our understanding of these

phenomena. AL research challenges have increased immensely due to the changes in the understanding of context in relation to particular subsystems and systems (Dörnyei; MacIntyre; Henry, 2015; Ushioda, 2015; Larsen-Freeman, 2016; among others). Thus, researchers should choose and carefully define the interconnected systems they will investigate, considering the contextual characteristics of each system.

Exploring the organic development of emerging phenomena related to the learning and teaching processes of foreign or any additional languages through discourse has much to offer researchers (Ushioda, 2009). Hence, narratives offer avenues for reflection and understanding the dynamics and contexts involved. When narrating their experiences, teachers and students describe and interpret what surrounds them, which encompasses their meaning-making of the culture they share, with its physical, social, and temporal elements (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020).

3. SEARCHING FOR CONTEXT IN EXPERIENTIAL RESEARCH

As previously mentioned, in this section we revisit two studies of NALET members whose research designs aimed at understanding the influence of context on the experiences of students (Vieira, 2023), and on the professional development experiences of a teacher in Antonio's (2025)³ case study. Since we participate in the same research group, we had access to the data and also the opportunity to reflect on and discuss the data in several meetings. The scope of their studies is presented below.

Vieira (2023) sought to understand how context influences learning experiences. Ten high school students learning English volunteered to participate. Data were collected during the COVID

³ Vieira's (2023) and Antonio's (2025) work followed the international research protocols acknowledged by CEFET Ethics Committee. Both academic studies were registered at Plataforma Brazil, under the numbers 69009422.1.0000.8507 and 86345324.7.0000.8507, respectively.

pandemic, capitalizing on the contextual change it imposed. She conducted semi-structured narrative interviews with participants. The framework of experiences of learning English as a foreign language proposed by Miccoli (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020) guided data analyses of experiential data, disclosing their nature and composition. Her results confirmed that (1) context should be realized on a case-by-case basis, because of its individual dimension and situatedness – emerging from the experiential interactions each participant experienced, (2) context is also relational given that context and learner are constituted mutually and continuously (Ushioda, 2015) as learning takes place, and (3) learning emerges as a result of this interdependent relationship between learner and context, as theorized by Larsen-Freeman (2011), King (2016) among others.

Antonio (2025) studied the influence of context on a teacher's motivation to teach English to high school students. In order to unveil the participant-teacher's professional background, her reasons for choosing her profession, and the context in which she worked, Antonio resorted to a semi-structured questionnaire. The participant was also asked to audio-record a life-story type narrative of her English learning process and the development of her professional career. Finally, Antonio conducted a semi-structured interview to clarify doubts and gather further detail on specific aspects in her narrative. Data analysis comprised the following: (1) identifying the main reasons that guided the motivational trajectory of the participant-teacher; (2) describing the ways in which she managed her own motivation in achieving her training expectations and teaching goals, in the light of Dörnyei (2001, 2009), Dörnyei and Ushioda (2011) and Dörnyei and Kubanyiova (2014); (3) identifying circumstantial⁴ and

⁴ In Miccoli's frames of reference for English in foreign language teaching and learning experiences, circumstantial experiences refer to events and circumstances that mesh with student while learning, including people involved and time frame – both traditionally recognized as the immediate context, the learner-external dimension.

motivational experiences present in the data, analyzed according to the frameworks for learning and teaching English as a foreign language experiences proposed by Miccoli (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020); and, finally, (4) analyzing how experiences and motivation management mutually influenced each other.

Her findings indicated that the teacher oriented her training and professional performance towards achieving an 'ideal self' vision as a university professor. However, her motivation management relied not only on her ideal identity. As her goal was long-term, the participant teacher used cognitive and experiential management to achieve other objectives and overcome daily challenges. As for the influence of context on motivation, the relationship between the two systems revealed to be organic and interdependent. Context and motivation constitute each other. They form a fluctuating experiential nesting, since their configuration varies with time – an inseparable element – otherwise, the experiential integrity may be compromised.

The data in both studies were analyzed taking experience as a unit of analysis as well as relying on Miccoli's frames of reference of students' and teachers' classroom experiences (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020). The large amount of narrative data collected urged to be submitted to inter-rater reliability tests. Our re-analyses of those data not only permitted us to revise the researchers' categorization, thereby enhancing the validity of the data but also brought us to theorize *experiential ensembles*. We have selected excerpts from their data that have allowed us to more clearly show the interrelation between context and experiences as an insight that broadens the traditional understanding of context – its existence as *experiential ensembles* –, and to empirically demonstrate two previously theorized characteristics of context. We believe that this objective justifies our reanalysis of their data and the writing of this paper.

4. MICCOLI'S FRAMES OF REFERENCE OF ENGLISH LEARNING AND TEACHING EXPERIENCES

In this section, Tables 1 and 2 present the frames of reference for mapping students' learning experiences and teachers' teaching experiences (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020). Their table format may signal that experiences occur in isolation, depending on their nature or independently from other experiences. Alternatively, the list of experiences in each frame of reference may suggest that experiences have a hierarchy for being organized in categories with subcategories. However, Bambirra (2009, p. 78) has highlighted that these frames of reference "encompass the entire complex nature of L2 learning and teaching processes". They are presented in a table format only to facilitate teachers' and/or researchers' identification of experiences and their further comprehension. Each frame condenses and organizes the learning and teaching experiences identified by Brazilian researchers who conducted experiential research, i.e., research with a focus on experiences of those involved in different classroom phenomena under investigation. The frames may serve as a teaching resource to understand and orient classroom phenomena or as a starting point to operationalize research investigative analyses.

Table 1 shows the frame of reference for mapping learning experiences. Its seven categories refer to experiences related to cognitive, affective, social, circumstantial, conceptual, personal and projective events. Each one of these large categories are refined into subcategories that reveal the finer composition of learners' narrated experiences.

Table 1 – Foreign language learning experiences frame of reference

Students' Cognitive Experiences (Cog.) - Events related to actions in the *students'* (S) process of learning specific content or skills

Cog. 1. Classroom activity (S refers to class activities or tasks);

Cog. 2. Objectives, difficulties and doubts (S refers to identified objectives of activities or tasks, to difficulties or doubts in the process of carrying them out);

Cog. 3. Participation and performance (S refers to their participation/performance in class either by paying attention, reading or actively discussing, reflecting *etc.*);

Cog. 4. Intake / Assessment (S refers to what they have learned from class activities or tasks / S assesses their learning);

Cog. 5. Teaching-related experiences (S refers to the teacher's teaching; to the classroom as a learning space; to how the teacher presents activities or tasks);

Cog. 6. Parallel experiences (S refers to textbook, homework, quizzes, tests, exams, digital technology use, affordances perception and use, invasive thoughts or distractions *etc.*);

Cog. 7. Learning strategies experiences (S refers to how they deal with class challenges by either taking notes, memorizing, asking questions, self-regulating *etc.*).

Students' Social Experiences (Soc.) – Events related to *students'* actions involving teacher-student or student-student interaction

Soc. 1. Interaction and interpersonal experiences (S refers to their interaction and interpersonal relationship with their classmates);

Soc. 2. Interpersonal tension experiences (S refers to competition, criticism, risk-taking *etc.*);

Soc. 3. Being a student (S refers to how they understand the situations they live as students; as part of the class);

Soc. 4. Relating to teacher (S refers to power relations; how they interact with the teacher; to teacher evaluation);

Soc. 5. Group and group dynamics (S refers to specifics of group work – being and doing tasks in groups);

Soc. 6. Classroom experiences (S refers to descriptions of the class as a whole; the class as a place for coexistence);

Soc. 7. Social strategy experiences (S refers to how they deal with competition, criticism; to other challenging social situations in class).

Students' Affective Experiences (Aff.) – Events related to *students'* actions involving emotions

Aff. 1. Feeling experiences (S refers to positive and negative feelings or sensations that emerge in class);

Aff. 2. Motivation, interest and effort experiences (S refers to (1) having interest in class; (2) being motivated or not, and (3) to their effort to overcome learning challenges);

Aff. 3. Teacher attitude experiences (S refers to observed in-class teacher feelings and emotions);

Aff. 4. Affective strategy experiences (S refers to how they self-regulate, deal with feelings and emotions).

Students' Circumstantial Experiences (Cir.) – Events that refer to the immediate context – events and circumstances that interact with students while learning -including people involved and time

Cir. 1. Institutional experiences (S refers to processes such as enrollment, requirements, other institutional demands);

Cir. 2. Foreign language experiences (S refers to the foreign language status; the status of being a speaker of the foreign language, to having access to English or not *etc.*);

Cir. 3. Time-related experiences (S refers to (1) lack of time for in-class/out-of-class activities and tasks; (2) the passing of time; (3) seasonal issues *etc.*);

Cir. 4. Place-related experiences (S refers to (1) distance; (2) classroom physical environment; (3) classroom physical structure; (4) classroom a/location, neighborhood; (4) spatial issues such as the position they sit in class, immediate surroundings *etc.*);

Cir. 5. Research related experiences (S refers to attitudes, feelings and observations on the impact of research; to events related to the researcher's influence on the classroom and on the students' performance).

Students' Conceptual Experiences (Cpt.) – Events related to actions involving *students'* beliefs

Cpt. 1. Conceptions on teaching (S refers to their conceptions on the teaching of English; ideal T/S relationship; teacher's role; activities and tasks);

Cpt. 2. Conceptions on learning (S refers to conceptions about learning English; student's role/responsibility *etc.*);

Cpt. 3. Conceptions on personal learning (S refers to their own learning process).

Cpt. 4. Other conceptions (S refers to conceptions related to parents, family, relationships, school directors, society, theory/practice).

Students' Personal Experiences (Per.) - Events taking place outside the learning situation that directly influence the student

Per. 1. Status experiences (S refers to their socio-economic status or that of the school where they study);

Per. 2. Former experiences (S refers to any former learning experience);

Per. 3. Personal life experiences (S refers to singular experiences in or out of the classroom, including memories);

Per. 4. Study or work-related experiences (S refers to study experiences at school; to work affecting studies);

Per. 5. Reflection (S refer to their reflections on self, learning self or own learning);

Per. 6. Identity mobilization (S refers to (1) the many identities they enacts while in class while learning or (2) self-perception/self-awareness as individuals (3) to what or whom they identify with).

Students' Projective Experiences (Pro.) – Current experiences that lead to projections related to these experiences

Pro.1. Plans (S refers to a plan of action; to something they intend to do);

Pro.2. Desires (S refers to something desirable but hard to achieve; to something that would be nice to change/to attain);

Pro.3. Needs (S refers to issues that deserve attention: fluency, behaviors, feelings, eating, leisure, living in one's own home *etc.*);

Pro.4. Glimpses (S refers to more distant goals; wishes/visions/dreams; something impossible to attain at the moment, future selves).

Source: Miccoli, Bambirra, Vianini, 2020, p. 35-37.

Table 2 presents the frame of reference for identifying teaching experiences. It also has seven categories revealing the pedagogical, social, affective, circumstantial, conceptual, personal and projective natures of teachers' experiences. Each with subcategories that refine their experiential composition.

Table 2 – Foreign language teaching experiences frame of reference

Teachers' Pedagogical Experiences (Ped.) - Events related to the actions initiated by the *teacher* (T) for the goal of teaching specific contents or skills to students

Ped. 1. Teaching procedures (T refers to experiences related to what the teachers bring to students, i.e., tasks and activities for teaching);

Ped. 2. Teaching resources (T refers to how teachers deal with teaching resources or to the absence of them);

Ped. 3. Four skills integration (T refers to the four skills; to reasons for difficulties in integrating them into teaching);

Ped. 4. Self-assessment of teaching (T refers to (1) self-initiated observations and assessment of tasks and activities; (2) identification of objectives, difficulties or doubts over the process of dealing with tasks and activities);

Ped. 5. New technologies (T refers to (1) the use of new technologies (or not) or the realization of their pervasiveness in class;

Ped. 6. Formal learning evaluation (T refers to formally assessing learning with tests, assignments, and/or quizzes);

Ped. 7. Teaching strategies (T refers to self-regulation and strategies used to boost teaching as well as to help students reach learning goals).

Teachers' Social Experiences - Events related to *teachers'* actions involving teacher-student or student-student interactions

Soc. 1. Being a teacher (T refers to (1) personal observations of their own performance as a teacher or to (2) how they relate to their students);

Soc. 2. Class/Students' profile/ (T refers to students' or to the attitudes of the class towards teaching; (2) to the class or the students' profile as language learners);

Soc. 3. Interacting with students or class (T refers to (1) teacher interaction with students or class; (2) interaction among students; (3) difficulties in dealing with students; (4) references to disruptive behavior or any other singular behavior);

Soc. 4. Social strategies (T refers to how they (1) deal with criticism; (2) manage student criticism; (3) deal with students' interactional issues in class).

Teachers' Affective Experiences (Aff.) – Events related to *teacher's* emotions

Aff. 1. Feeling experiences (T refers to positive or negative feelings that emerge in class);

Aff. 2. Motivation, interest and effort (T refers (1) to being motivated or not; (2) to interest in his/ her own work and (3) to effort to overcome teaching challenges);

Aff. 3. Self-esteem and personal attitude experiences (T refers to how (s)he sees self affectively in teaching);

Aff. 4. Affective strategies (T refers to (1) ways to manage feelings that emerge in teaching dynamics; (2) management of feelings related to other aspects of teaching; (3) self-regulation.

Teachers' Circumstantial Experiences (Cir.) – Events related to the immediate context; events and circumstances that interact with the *teachers'* teaching situation, including people involved and time

Cir. 1. Extra-institutional (T refers to events related to circumstances outside the institution affecting their teaching);

Cir. 2. Institutional (T refers to (1) the institution where T works; (2) out of class relations and interactions with directors/coordinators, colleagues and staff, parents, other students in school);

Cir. 3. Class composition (T refers to peculiarities of classes (1) large or small classes; (2) mixed-skills classes; (3) homogeneous/heterogeneous;

Cir. 4. Time (T refers to time influencing teaching inside and outside the classroom);

Cir. 5. Place (refers to (1) distance; (2) classroom physical environment; (3) classroom physical structure; (4) classroom a/location, neighborhood; (4) spatial issues influencing teaching and/or class dynamics);

Cir. 6. Foreign language (T refers to the use of the language that is taught; contact (or not) with it; (3) what T does to keep in touch with the foreign language);

Cir. 7. Research related (T refers to events related to the researcher's influence on the classroom and on the teacher's performance).

Teachers' Conceptual Experiences (Cpt.) – Events related to actions involving teachers' beliefs

Cpt. 1. Conceptions on teaching (T refers to conceptions on the teaching of English);

Cpt. 2. Conceptions on learning (T refers to conceptions about learning English);

Cpt. 3. Students' role (T refers to conceptions on the student's role);

Cpt. 4. Teacher's role (T refers to conceptions on the role of the teacher in class);

Cpt. 5. Professional status (T refers to the status of being a teacher in the institution, in society);

Cpt. 6. Re-signifying and/or re-signified conceptions (T refers to having changed a conception practice).

Teachers' Personal Experiences (Per.) – Events taking place outside the teaching situation that directly influence the teacher

Per.1. Experiences related to socio-economic status (T refers to socio-economic status and its relationship to the teaching process);

Per.2. Former experiences (T refers to any former experiences that affect current teaching practices);

Per.3. Current experiences (T refers to experiences related to personal life and teaching or working);

Per. 4. Reflection (T refers to their reflections on self, teaching self or own teaching);

Per.5. Re-signified experiences (T refers to changes in teaching practice because of reflection);

Per. 6. Identity mobilization (T refers to (1) the many identities they enact while teaching or (2) how they see themselves or (3) what or whom they identify with, and (4) self-perception/self-awareness).

Teachers' Projective Experiences (Pro.) – Current experiences that lead to projections related to them

Pro.1. Plans (T refers to a plan of action; to something (s)he intends to do);

Pro.2. Desires (T refers to something desirable but hard to achieve; to something that would be nice to change/to attain);

Pro.3. Needs (T refers to issues that deserve attention: fluency, behaviors, feelings, eating, leisure, living in one's own home *etc.*);

Pro.4. Glimpses (T refers to more distant goals; wishes/visions/dreams; something impossible to attain at the moment, future selves).

Source: Miccoli, Bambirra, Vianini, 2020, p. 33-35.

These frames of reference take experience as a unit of analysis in oral or written narratives. In narrative, experiences are interwoven, being separable only for the purpose of description and study. Data analysis begins with an initial focus on the content of narrated experiences, which permits identifying their categorical nature. However, to avoid reducing data analysis to their categorical and sub categorical parts, a second examination of the data is necessary - one that focuses on the interrelations among the previously categorized experiences. Such procedure protects data from wholistic analysis that ignore the parts. This relational analysis after the categorical allows understanding experiential interrelations

and overlaps. Thus, these frames of reference take into account experiential details and make possible deep and thick analyses of data, disclosing dynamics, circumstances and interrelations that uncover the complex nature of context. Miccoli and associates have been successfully using the frames of reference along with these data analyses procedures in research on foreign or any additional language learning and teaching phenomena for more than thirty years now, consolidating Experience Research in Brazil.

5. CONTEXT AND EXPERIENCES OF LEARNING AND TEACHING ADDITIONAL LANGUAGES: EVIDENCE OF THEIR ORGANIC AND MUTUALLY CONSTITUTIVE RELATIONSHIP

In this section, we begin re-analyzing data from Vieira (2023), who interviewed high school students to comprehend the influence of context on *learning* and from Antonio (2025), who conducted a case study of a high school teacher to discover the role of context on her experience of *teaching*. Vieira's data bring evidence to (1) theoretical characteristics of context, i.e., being at the same time collective and individual, with inner and outer dimensions. Vieira e Antonio's data support that (2) context is relational and organic and (3) context is constituted by (and as) experiential *ensembles*.

5.1. Context essential characteristics

Context can be either collective or an individual experience. This distinction seems obvious: it rests on a circumstance being shared or not. But, indeed, there is subtlety involved. Each person who eventually shares an experience with others does it in an individualized, unique way. This happens because experiences are colored by personal stories, interpretations, other experiences, values, beliefs, emotions, expectations, plans, among others. Therefore, every experience is constituted by contents from inner and outer-learner dimensions.

The COVID-19 pandemic was a shared experience. Students faced it collectively, but each of them experienced it differently. That is, every collective experience is, at the same time, collective and individual. As a complex dynamic system, every collective experience encapsulates many others - some still collective, and others individual. Some experiences relate to the intimate universe of each learner while others refer to the content they interact with while learning.

During the pandemic, Vieira (2023) interviewed her high school participants in a private school. She asked them to compare their experiences of learning English virtually with that of learning it in the traditional face-to-face mode. We focus on the experiences of five of them - Elisa, Isadora, Julia, Gabriela and Ana Clara. Elisa and Isadora believed that virtual teaching facilitated their learning, but Julia disagreed.

Categorizing the experiences in Elisa's narrative according to Table 1 (the frame of reference of learning experiences), we identify:

[Learning English now] is very different from the time we had the teacher there with us (Cpt.2). In face-to-face teaching, when the teacher is explaining, you can interrupt and ask questions whenever you want, we meet at the corridors, in the courtyard... it's different (Cog.5). Not only because the teachers are there with us (Aff.1), but because we have a closer relationship with them in face-to-face teaching (Soc.6). I miss having face-to-face contact with my teachers and classmates (Aff.1). Now, in terms of content, the didactic part, I think it's pretty easy to learn in virtual teaching (Cog.4). (Elisa)

In comparing both teaching modes, Elisa highlights that virtual teaching imposed an unnatural interaction among students and teachers, referring to turn-taking as a crucial difference. She expressed resentment at having to learn remotely by bringing conceptual, affective and social experiences into her narrative. Feelings of having lost and of being abandoned intertwine with the belief that physical contact facilitates learning.

These feelings emerge in phrases such as “[*Learning English now*] is very different [*for worse*] because the teachers are [*not*] there with us”, “I miss having face-to-face contact with my teachers and classmates...”). This demonstrates that Elisa’s emotions functioned as a lens to face reality, turning her experience of learning English during the pandemic unique and truly different from those of her classmates, as subsequent data analysis of excerpts will show. Although most of the content of her speech relates to negative emotions affecting her learning experience, she assessed they were not strong enough to harm her cognitive experiences, as the use of ‘pretty easy’ indicates.

Despite sharing the same collective context imposed by the pandemic, for a different reason, Isadora stated that she prefers virtual classes. These are her words, categorized according to the frame of reference of learning experiences (Table 1):

Distance learning makes learning much easier! (Cpt.4) I get distracted a lot in face-to-face classes... (Cog.3) I have a little trouble staying focused (Cog.2) and always end up getting lost in some explanation, in some sentence (Cog.3), and basically must figure it out on my own (Aff.2). Now it's much easier because the classes are recorded (Cir.1) and students can watch them whenever they want (Cir.4). I think I only had to miss one class this year to go to the mall with my mom (Per.3), and then I watched the class later (Cog.7). The experience was the same (Cog.3). Much better than having to research the material afterwards after not learning in the classroom, face-to-face with the teacher (Aff.2). (Isadora)

Isadora considers that virtual teaching provides her with advantages over face-to-face teaching – the possibility to customize her learning, deciding when (and how often) to attend classes. It seems she has used this flexibility as a self-motivational strategy for metacognitive control (Dörnyei, 2001) over her own learning in order to compensate for her difficulty to concentrate in classes. From this data, we learn that via cognitive experiences Isadora managed to control an emotional issue turning her emotional anxiety into enthusiasm with online instruction.

Julia, unlike Elisa and Isadora, believed that virtual teaching did not facilitate learning. Her narrative, categorized according to the frame of reference of learning experiences (Table 1), reveals her different opinion. In her own words:

I think virtual learning is... it makes learning difficult (Cpt.2), because I think that in our age group, let's say at my age, I don't think we are responsible enough yet to deal with the amount of freedom that virtual learning brings (Cpt.2). And... I think we've been used to the same teaching [face-to-face], the same form of teaching for a long time (Cir.1), while virtual learning is something new, something that has just emerged for us (Cir.4), and dealing with it after having traditional teaching for so many years, I think it's difficult (Aff.1). It's a barrier that must be overcome (Aff.2). But I think the biggest difficulty (Aff.1) is the lack of contact between people (Soc.1), the lack of dialogue, which is especially important in studying languages... (Soc.1) (Julia)

In Julia's narrative, we find how affective components dominate her evaluation of virtual classes. Despite resorting to emotions as lenses to face reality, like Elisa did, Julia has different beliefs (conceptual content) towards learning (it is difficult to learn virtually, adolescents are not autonomous enough). She presents immaturity, innovation of virtual teaching (circumstantial content), and lack of contact with classmates and teachers (social content) as reasons for disliking virtual classes and for having to "overcome" a "barrier" to learn English. The use of such words bring the emotional weight (almost physical) involved in virtual learning during the pandemic and this intimate content-blend made her experience different from those of Elisa, Isadora and other classmates.

Those three testimonials demonstrate how particular and individual the context of an experience may be. They also show that emotion permeates learning and is, in a great sense, responsible for making learning even more unique, personal. Elisa missed the warmth of face-to-face teaching, that was certain to be experienced with the physical contact she used to have with teachers and colleagues. Isadora felt safer when she discovered that virtual

teaching could help her overcome a recurrent personal concern experienced in face-to-face classes. Julia confessed to having problems in accepting to develop more autonomy as a learner, in addition to missing face-to-face contact with teachers and friends.

In conclusion, the data presented sustains context as collective and individual, having both inner and outer-learner dimensions.

5.2. Context is relational to learning and teaching

Context and learning are relational - one constitutes the other through this interdependence. As learners respond to context, they foster contextual change and vice versa. Gabriela's and Isadora's testimonials show this organic relation. Asked to talk about learning English and the transition from face-to-face to virtual teaching, Gabriela commented:

At first, I was quite shocked (Aff.1). We weren't expecting (Aff.1) it to get to the point it did (Cir.1). We didn't know the pandemic would evolve so badly (Cir.5)! So, the beginning was scary (Aff.1).

I thought I wouldn't adapt (Cog.2) because I believed I was dependent on face-to-face classes (Cpt.2). But soon I realized this isn't true (Cpt.4). I think I'm dealing well with this situation (Cog.7). With difficulties, it's true (Cog.2), but I'm managing to overcome them (Aff.4). I think I'm on the right track (Cpt.4).

I confess that I'm a little shy (Per.6). Sometimes I find it difficult to ask questions (Soc.2), to inform teachers about what's going on (Soc.4), this hinders my learning (Cog.4). But I'm also very independent, self-taught (Per.6). So, I think I can manage my learning well in virtual teaching (Cpt.3). I can learn a lot (Cog.4). Even though it is virtual (Cir.5), I can manage it well (Cog.3). I do a lot of research (Cog.7). I try not to stick only to the content that is studied in class. I try to do my own research, to go further, to learn about what I'm not sure enough, to see if it's really what the teacher said or if it's something different... I try that (Cog.7).

It only gets complicated on those days when I don't have an internet connection... (Cir.4). Sometimes I even try to ask a classmate for help using Whatsapp (Soc.7). If the issue is easy to solve, great. But if it isn't, it gets complicated (Cir.4). Since I prefer to learn on my own (Per.6), when I don't have internet access, I give a temporary break on learning (Cog.7). (Gabriela)

The four sequential parts of Gabriela's narrative were re-categorized according to Table 1 (the frame of reference of learning experiences). The first part sets the tone, highlighting how much Gabriela's learning is permeated by emotion – out of five experiences narrated, two circumstantial experiences reveal immediate context surrounded by three affective experiences.

Next, she acknowledges her difficulties (revealed by two cognitive experiences – Cog.2), continues to reflect on them (conceptual experiences – Cpt.2 and Cpt.4), and reports the use of learning (Cog.7) and affective (Aff.4) strategies to deal with these hardships.

In addition, Gabriela reflects on her personality (Per.6), referring to learning consequences, i.e., having trouble participating effectively in classes (Soc.2 and Soc.4), which she recognizes as a problem (Cog.4). As for context, two layers of experiences emerge: first, having virtual classes; second, Gabriela's shyness. Because context hinders her learning, she reacts to it and immediately adds how she overcomes the problem - by being autonomous (Per.6) and resorting to doing further research (Cog.7) - a learning strategy.

Finally, she refers to a change in context: internet connection crashes sometimes (Cir.4). To co-adapt, Gabriela uses a social strategy - asking a friend for help (Soc.7). She finds herself in a different context, i.e., learning with her friend. Nonetheless, Gabriela refers to a further change in context, i.e., there were times her friend could not help (Cir.4). Then, she is reminded of herself as an autonomous learner (Per.6), co-adapting one more time. She uses a self-motivational strategy of emotional control (Dörnyei,

2001), by giving herself a temporary break (Cog.7). Thus, Gabriela's narrative allows us to understand that learning emerges from a continuous process of co-adaptation to contextual changes.

Isadora's testimonial corroborates co-adaptation to contextual circumstances in the following excerpt, categorized according to the frame of reference for learning experiences (Table 1):

This sudden transformation from face-to-face to virtual teaching was kind of complicated. (...) I was very worried (Aff.1) because I saw that many friends weren't respecting the quarantine (Per.3). I thought it would be easier to stay at home (Cpt.4), because I'm a homebody (Per.6). But after a while I started to overthink - about my life, about myself (Per.3), and I started to get very anxious, really anxious (Aff.1)! To the point that I stopped learning (Cog.2). It was horrible (Aff.2)! To bear the situation, I tried to find new hobbies (Aff.4) and that saved me because, besides distracting myself and having fun (Aff.4), I managed to find a way to make money (Per.3). I started working as a digital influencer (Per.3) and, from then on, I felt relieved (Aff.1), and found myself willing to study again (Aff.2). I went back into virtual learning with peace of mind (Aff.2). Now I prefer virtual to face-to-face teaching (Aff.2) because I can manage my time better (Aff.2). I'm learning well (Cog.4), getting good grades, and earning a little money (Per.3). (Isadora)

This narrative informs that due to emotional problems (Aff.1 and Per.3), Isadora felt blocked to learn (Cog.2). In order to co-adapt to this new context, she resorts to an affective strategy - find herself a hobby (Aff.4). As she manages to find it (Per.3), context change. Working as an influencer relaxes her from the stress she felt, further changing context. Having recovered her emotional well-being (Aff.1), she finds herself ready to learn again (Aff.2). Thus, as context changes, she co-adapts and resumes her English learning process. Isadora's and Gabriela's excerpts above have provided data to uncover learning as process modulated by contextual circumstances.

The same circumstantial modulation of context is found in a teacher's narrative that discloses teaching as a contextual

interdependent process. Simone, the teacher from Antonio's (2025) investigation, narrates her experiences as a teacher, and sometimes refers to previous experiences as a student.

The two following excerpts were categorized according to Table 2 (the frame of reference of teaching experiences). Here are Simone's words:

I taught at that school. I didn't have much pedagogical freedom there (Cir.2). I was expected to stick to their textbook (Cir.2). But in it all I found were reading and grammar activities! (Ped.2) There were no audios or videos, and I wanted my teaching to contemplate the four skills (Ped.3). So, I tried to make just a little change - I took some activities from the book I had used when I had studied English and took it to the students (Ped.1). I believe I succeeded because they seemed to like those classes (Ped.4). It was a good experience! (Aff.2)

Simone's narrative speaks of working in a school where she does not have pedagogical autonomy. This is the first contextual layer found in her words. She mentions not liking the teaching materials used (Cir.2), disclosing another contextual layer. In an effort to deliver the teaching she believed in (Ped.2 and Ped.3), Simone co-adapts to context by deciding to complement the textbook she does not find suitable with extra activities taken from the textbook she had learned English with (Ped.1). This proactive attitude changes context one more time. She recalls students enjoying her classes (Ped.4), which causes further contextual changes. Reminiscing about those days, she feels good about the success of that teaching experience (Aff.2).

Besides showing the organic relation between context and teaching, the second excerpt reveals how teaching is also deeply permeated by emotion. In Simone words:

When I enrolled in the language arts program (Per.3), I had a lot of difficulty learning English (Cog.2). Especially speaking. I felt inferior (Aff.1) because my classmates already had a much higher level of proficiency than me (most of them had been studying the language since

childhood) and I started at age 18 (Per.3). When I failed the test to teach in an extension course (Per.3), my linguistic deficiency was reinforced (Cpt.3). I studied so hard and practiced a lot to pass (Aff.2), but without being successful. But the way I received feedback from the teacher there (Cog.5) blocked me for a long time (Cog.2). She said it was because of my [poor] pronunciation. That's why I'm always very careful when giving feedback to my students (Ped.7) and always try to encourage them in their learning (Ped.7).

In this excerpt, Simone recalls an experience from college. As a student at the time, she recounts a painful experience that marked her life to the point of influencing how she approaches her students when giving feedback.

For the analysis of this excerpt, categorization of experiential components had to rely on the two frames of references. For the data related to her experience as a student, analysis was conducted according to the frame of reference for learning experiences (Table 1). In her conclusion, i.e., the last two experiences narrated, she moves from the past to the present, referring to her behavior as a teacher. From that point of view, data analysis for categorizing those experiences used the frame of reference for analyzing teaching experiences (Table 2).

The first contextual layer identified is that of Simone's deep feelings of inferiority (Aff.1) due to her supposed linguistic difficulty (Cog.2, Per.3). She continues recalling an application to teach an extension course for which she had invested a lot of effort to pass the selection test (Aff.2), changing the context in which she found herself. Yet Simone does not pass (Per.3). To make matters worse, her teacher gives her feedback, stressing her [poor] oral skills (Cog.5). This reinforces her lack of confidence in her skills for learning English (Cpt.3), causing the context in which she found herself similar to that of the time when she had begun her language arts program. Simone felt once again "blocked" (Cog.2) - a context not favorable to learning. Due to this experience as a student, her behavior as a teacher is particularly careful and

empathetic when giving feedback to encourage her students, so as foster their learning.

In sum, the data presented sustains context holds an organic and interdependent relation with learning and teaching, mutually influencing one another. Context is then relational to learning and to teaching.

5.3. Context definition within an *experiential ensemble*

Every experience nests with an ensemble of other experiences, which we call experiential components. When asked under what circumstances she learned best during virtual teaching, student Ana Clara replied:

I think it's when I have more interaction with the teacher (Soc.4). I can pay more attention (Cog. 7). Also, when there are things on the screen and the teacher isn't just lecturing, you know? (Cog.5) And also, sometimes, with chat activities (Cog.5) or interaction with other students (Soc.5).

This response, categorized according the frame of reference for learning experiences (Table 1), shows that Ana Clara's positive learning experience in virtual education corresponds to an ensemble composed of the following nested experiences: interaction with the teacher (Soc.4), interaction with content available on the screen (Cog.5), participation in the chat session on the virtual environment (Cog.5), and interaction with classmates (Soc.5). Her successful experiences happen in a context involving three different types of interaction. Thus, to understand which content within an ensemble realizes context, it is important to identify which nested experiences are in focus by the one who narrates - in this excerpt: interaction. While explaining what made her learn best, Ana Clara refers to experiences that compose the context. In this case, context plays a constitutive role in forming Ana Clara's learning experience.

Yet context also plays a role in the interaction and transformation of experiences. Sometimes, it makes the existence of an experience feasible. The following excerpt, taken from Simone's experience as a teacher at the beginning of her career, illustrates this. This long excerpt was categorized from the frame of reference for teaching experiences (Table 2):

At that time... when I was taking that specialization course, I had the chance to substitute for a friend at a public school. Well, that wasn't a good experience at all! (Aff.1) It was very difficult (Aff.2) because it was in a small town in the countryside (Cir.5) and many of the kids were there because only of the scholarship... that they received (Cir.3), you know, in order not to evade. (Cir.1) (...) I couldn't teach anything in class (Ped.4); it was a packed classroom - there were about 40 kids (Cir.3), and I was used to teach in a private language course, you know, to groups with just a few students, most of whom were eager to learn. So, ... that month was really frustrating for me (Aff.1). I'd come home crying almost every day (Aff. 1). Yeah... and I'd decided I didn't want to... I didn't want to work at a state public school (Aff. 3) - I mean, in a school in such difficult conditions.

But then, I remember that this made me stronger (Aff.2), because [I realized] I didn't want to work [in that context], or [rather], I clearly understood I wanted to work in the federal school system (Aff.4) because I knew it would give me the minimal conditions to do my job (Cpt.1). Yeah, because, because I also didn't want to keep suffering like that (Aff.2) without being able to do anything.

Ever since college, I had... I had a dream of becoming a university professor (Pro.4). But I knew the road was long (Cpt.2) and that I still had a lot to learn (Cpt.2).

This deeply emotional excerpt demonstrates that, sometimes, facing a bad experience leads to the realization of a more internal content, anchored in another layer (Lemke, 2002) that has the latent power to set a person free from hindering beliefs or mistaken choices, in this case allowing her to re-signify her actions.

Simone accepted the opportunity to work at a public school for the first time in her life. She did not expect to find so many 'difficult conditions', as she named the circumstantial experiences or immediate context she found: (1) commuting daily to a town nearby back and forth to get to work, (2) facing groups of numerous students to teach, (3) having to deal with non-motivated students who depended on the scholarship they received to study, and (4) finding herself inexperienced to deal with this kind of teaching situation. This unexpected context caused much suffering – sadness, distress, frustration, incapacity, lack of self-efficacy, and lower self-esteem.

The turning point came from the mobilization of a projective experience: realizing she truly wanted something different for herself. This troublesome experience reminded her of content from a layer of context previous in time (Lemke, 2002), i.e., her identity dream of becoming a federal university professor involved with teacher education. This glimpse of promoting future identity change made her re-signify part of her suffering, leading her to mobilize conceptual contents that functioned as affective strategies to feel stronger and handle the situation at hand – 'in universities faculty members have access to the essential support systems required to execute their duties'. The activation of this conceptual content functioned as a contextual layer for Simone to make meaning of the circumstances she faced - they offered her professional opportunities to learn until her dream could come true.

In sum, this narrative excerpt shows how a layer of context may help a person mobilize dormant experiences from another layer of context, providing unexpected interaction of experiences, transforming reality.

Let us take another narrative excerpt from Simone's experience as a teacher, categorized from the frame of reference for teaching experiences (Table 2). When asked why she decided to investigate student experiences in her doctoral studies, moving away from her previous focus on teacher training, Simone replied:

Because I'm at a Federal Institute (FI) now. I'm a teacher there, right? (Per.6) The work I'm proposing in the doctoral program involves the students at the FI (Per.3). This dream of working at a university is just a dream (Pro.4), it's not a reality right now. So, I think it makes more sense for me now to work with students because my job is at the FI (Per.6).

At the core of her response, we find how she sees herself (Per.6) – an identity content. Personal experiences (Per.3 and Per.6) take the focus (the text – research learning experiences), and the projective experience (Pro.4) integrates the context – a dream postponed (that which accompanies the text). Thus, this projective experience that envisions her 'ideal self' – the dream of joining a university (Pro.4) – constitutes part of the context because it justifies contrasting 'dream' with her current moment, i.e. something that exists in the world of ideas and belongs to the future clashes with her phrase 'reality right now'.

Seeking to understand the weight of Simone's vision, the researcher asks her another question: if she sees the doctorate as a learning opportunity or as a strategy to get into university. With this question, Simone's vision on her 'ideal self' is brought again into focus. But Simone resists, stating that her 'ideal self' no longer has the importance it once had. This is how she replies:

Both. I have in mind, now, that a PhD will give me the chance to take the competitive exam to become a professor (Cpt.4). Yes, I want to join a university (Pro.4), but conquering a PhD, for me, means more than just working in university, you know? (Pes.6) If I don't make it to the university, I won't be frustrated (Aff.4), but having a PhD, for me, is very important (Pes.6). To study... well... Every day I live this blessed opportunity and... I'm very happy to be doing what I'm doing [pursuing her PhD]. (Aff.1)

In this statement, Simone identifies her personal (Per.6), emotional (Aff.4 and Aff.1), and conceptual experiences (Cpt.4) as context to emphasize and maintain that pursuing a doctorate has become more important than passing an entrance exam to become

a university professor (Per.6). The dream of pursuing a doctorate is in line with her personal beliefs on the value of education (Cpt.4). It also constitutes a strategy for achieving the 'ideal self', which she has not discarded yet.

In short, depending on the focus given to an experience within an *experiential ensemble*, other nested experiences, regardless of their nature, become part of the context of the experience under focus. The concept of context has been broadened with its inner, outer, collective and individual characteristics. From an experiential point of view, these theoretical foundations have allowed context to be understood and realized in experiential narratives. Experiences in narratives aggregate references to cognitive, social and affective, conceptual, circumstantial, personal or projective contents that nest fluidly creating more than nets, i.e., they form dynamic *ensembles* that contextualize learning and teaching processes.

Emerging from learners' and teachers' experiences as they interact with researchers, teachers, students, classmates, themselves and the perceived available resources, context also contextualizes experiences, modulating them, making them feasible sometimes, constituting and being constituted by learning or teaching experiences. Thus, the learning and teaching experiences systematized in Miccoli's frames of references enable this perception of the core role of context as an *experiential ensemble*.

6. CONCLUSION

In this chapter, we reviewed the most recent theoretical understandings on context and on the nature of learning and teaching experiences. We presented data from two experiential studies (Vieira, 2023; Antonio 2025) to empirically demonstrate the complex and constitutive nature of context, disclosing its co-evolution in experiential nets. We offered evidence that *context is both collective and individual, with inner and outer dimensions*. Data for documenting these characteristics of context came from students' narratives excerpts (Vieira (2023), in which learners reflected on

their English learning experiences during the COVID-19 pandemic. We also substantiated that *context and learning / context and teaching mutually influence each other*, constituting the interdependence of context, learning and teaching.

Data from students' narrative excerpts (Vieira, 2023) unveil that context emerges from the students' experiences in narratives where teaching mode and learning are impacted for better or worse depending on the nature of the narrated experiences. The same interdependence is evidenced in the narrative of a teacher (Antonio, 2025). The teacher's narrative traced her entire trajectory from being a student to becoming an English teacher, recounting her experiences as an English learner as well as describing the professional opportunities encountered as a doctoral student while working as an English teacher at a federal institute in Brazil. Furthermore, in her narrative excerpts we presented evidence of *context as a complex construct*, i.e., constituted from an experience whose focus modulates other experiential components, amplifying the contextual scope of every experience.

Thus, any definition of context should acknowledge its inherent *experiential ensemble* constitution. This latter feature of context represents the theoretical understanding that AL research needs to acknowledge - context has not only a complex but also an experiential basis. This brings an unprecedented contribution to AL research - it aims at uncovering the conundrums that have motivated research on the processes of foreign or any additional language learning and teaching. Comprehending context as complex and experientially based may refine the comprehension of these classroom phenomena.

The frames of reference for mapping learning and teaching experiences proposed by Miccoli (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020) function as frameworks for data analyses, weaving together experiential components and the constitutive role that context plays in the formation, interaction and transformation of experiences. The intricate nature of *experiential ensembles* comes across as an essential foundation for a contextualized

comprehension of how learning and teaching processes develop. Thus, understanding contextual *experiential ensembles* is our humble contribution that we offer not only to academic AL research but also to the education of future teachers and those in service. We believe that the grasp of contextual *experiential ensembles* will broaden their pedagogical knowledge for accurate support of learners' learning as well as provide these professionals with insights that will foster their expertise in designing teaching initiatives or activities.

Experiential and contextual research have demonstrated that context, learning and teaching constitute nets of interacting experiences that behave as complex dynamic systems. By definition, each experience is an ensemble formed by the nesting of experiential components or other experiences in the system, which are in constant internal interaction and in interaction with each of the other components, under external influence (Miccoli; Bambirra, Vianini, 2020). As an outstanding outcome of these interactions, context emerges as a subsystem within every *experiential ensemble*.

Through data analysis we have presented here, we hope to have been successful in four endeavors. First, we hope we have not only corroborated the current theoretical construct of context as being both collective and individual, while encompassing inner and outer dimensions (Ushioda, 2009; 2015), but have empirically sustained it. We have also demonstrated firsthand that there is an interdependent relation between context and learning (Ushioda, 2009; 2011; 2015; Bambirra, 2017), as well as between context and teaching, which mutually constitute one another. Second, we hope to have been successful in presenting how context and experience relate. An experience is an instance of mediation between the human mind, soul and reality. As a direct result of human interaction, an experience is uniquely realized by individuals as they, through narrative, make meaning of it (Miccoli, 2014). So that, by looking closely at any specified timescale, each emerging experience has an inner and an outer dimension as its most essential characteristic, since it does not exist in the world of ideas

- its existence is real and situated. Furthermore, any experience, regardless of its nature, can be part of the context of another experience, since context is determined according to the choice of focus given by the experiencer to an experiential component. Third, we expect to have advanced the theoretical understanding of context as a construct by demonstrating its constitution as an *experiential ensemble* with a core role in comprehending foreign or any additional languages learning and teaching experiences. Fourth, we count on having been able to convince researchers and teachers that learning and teaching experiences must be comprehended in face of a context.

When producing a narrative, i.e., when creating meaning of experiences, individuals mobilize their own situated inner state (the internal context) to filter what they observe from the situated circumstances involved in the occurrence of specific experiences (the external context). This implicates that the context of an experience can be conceptualized as an individual's set of internal and external interacting circumstances - to which we also refer as experiential components - that moment to moment gather as an experience in an evolving temporary state.

In this sense, if context emerges as individuals observe, remember or conceptualize on experiences, it can have as many different configurations as there can be senses being made of each experience. Also, it is reasonable to conceive that the context of an experience tends to change every time this very experience is reconceptualized by the experiencer. The implications of such conceptualization of context are profound.

On the one hand, it highlights the importance of acutely listening to learners or teachers who narrate their experiences. A claim in between our lines - to facilitate change in learning or in teaching, it is necessary to understand which experiential components function as context, as well as the role of emotional or affective experiences to accurately diagnose where and how to intervene. When Julia stated that virtual learning was difficult, she realized it was a barrier to overcome that was made even more

difficult given the lack of contact and dialogue with classmates and teacher. This simple piece of data reminds us of the importance of asking students questions to get to know what afflicts them, whose responses will inform and lead the teacher to devise the adequate procedures to support students in overcoming difficulties.

On the other hand, it is important to keep in mind that, to promote change, the experiencer needs to desire it as well as have a good level of self-awareness and reflection. Narrating an experience is, per se, a reflective exercise (Miccoli, 2014). To resignify an experience, the reflection should be addressed to recover the integrative stories experiencers tell themselves to create meaning of reality (Ryan; Irie, 2014) and honestly examine them, which necessarily involves working on beliefs and expectations.

Moreover, if context is interdependent on learning and teaching, it will change as circumstances change. Thus, as learners or teachers, one should be attentive to any nuance that signals change to respond with adequate learning strategies or pedagogical initiatives.

Finally, when undertaking qualitative research, researchers should recognize their role as the primary instrument of data collection, getting deeply involved in the context of the study to interpret the subjective meaning that participants assign to their lives. Thus, it is also essential that they recognize the importance of not being hasty in drawing conclusions. The risk of making fragile statements that do not hold up when analyzed in light of the data is real such as the weaving of inefficient cause-and-effect relationships, especially when involving experiences (systems) and circumstances (subsystems). Considering that experiences exist in ensembles, there are always many contexts involved. Even if they seem to reveal a pattern or behave in a certain way, it is important to remember that they are, in essence, highly unstable due to their organic co-constitution. In any case, subtlety and caution are recommended.

ACKNOWLEDGEMENT

The authors want to express their immense gratitude to Rodrigo Aragão who read a previous version of this paper. His generous comments and insightful recommendations contributed to the refinement of our reflections and, consequently, of the contents and claims in this chapter.

REFERENCES

ANTONIO, F. S. **A influência do contexto na motivação de uma professora da rede pública federal do Brasil**. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Tese de Doutorado). Belo Horizonte, 2025. 220 fls.

BAMBIRRA, R. Motivational dynamics in English classes at a Brazilian public school. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n.2, p. 219-246, 2017a. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201710970>.

BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.

BURNS, A.; KNOX, J. S. Classrooms as complex adaptive systems: A relational mode. **The Electronic Journal for English as a Second Language**, v. 15, n. 1, June 2011.

de BOT, K. Introduction: second language development as a dynamic process. **The Modern Language Journal**, v. 92, n. 2, p. 166-178, 2008.

de BOT, K. Rates of change: timescales in second language development. *In*: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (orgs.) **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 29-37.

de BOT, K.; LOWIE, W.; VESPOOR, M. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, Cambridge Press, v. 10, p. 7-21, 2007.

de BOT, K.; LARSEN-FREEMAN, D. Researching second language development from a dynamic systems theory perspective. In: VESPOOR, M.; DE BOT, K.; LOWIE, W. (eds.) **A dynamic approach to second language development: Methods and techniques**. John Benjamins Publishing Company, 2011. p. 5-24.

de BOT, K.; LOWIE, W.; THORNE, S. L.; VESPOOR, M. Dynamic Systems Theory as a theory of second language development. In: MAYO, M.; GUTIERREZ-MANGADO, M.; ADRIÁN, M. (orgs.). *Contemporary approaches to second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 2013. p. 199-220.

DORNYEI, Z. Motivation to learn a foreign/second language. In: DORNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Longman, 2001, p. 46-100.

DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (orgs.) **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015.

FIGUEIREDO, A. D.; AFONSO, A. P. Context and learning: A philosophical framework. In: FIGUEIREDO, A. D.; AFONSO, A. P. (eds.) **Managing learning in virtual settings: The role of context**. ch. 1. Hershey, PA, USA: Information Science Publishing, 2006. p. 1-22.

KING, J. Introduction to the interplay between context and the language learner. In: KING, J. (ed.) **The dynamic interplay between context and the language learner**. London: Palgrave MacMillan, 2016. p. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137457134>.

LANTOLF, J. Language emergence: implications for Applied Linguistics - a sociocultural perspective. *Applied Linguistics (Oxford University Press)*, v. 27, n. 4, p. 717-728, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. A complexity theory approach to second language development/acquisition. *In: ATKINSON, D. (org.). **Alternative approaches to second language acquisition***. Abingdon: Routledge, 2011. p. 48-72.

LARSEN-FREEMAN, D. Ten 'lessons' from Complex Dynamic Systems Theory: what is on offer. *In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (orgs.). **Motivational dynamics in language learning***. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 11-19.

LARSEN-FREEMAN, D. Classroom-oriented research from a complex systems perspective. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 6. n. 3, 2016, p. 377-393. DOI: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.3.2>.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEMKE, J. L. Language development and identity: Multiple timescales in the social ecology of learning. *In: KRAMSCH, C. (ed.) **Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives***. London: Continuum, 2002. p. 68-87.

LOWIE, W. Emergentism: wide ranging theoretical framework or just one more meta-theory? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, v. 14, n. 1, 2017. p. 1-9.

MERCER, S. Towards a complexity-informed pedagogy for language learning. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, UFMG, v. 13, n. 2, p. 375-398, 2013.

MERCER, S. The contexts within me: L2 self as a complex dynamic system. *In: KING, J. (ed.) **The dynamic interplay between context and the language learner***. London: Palgrave MacMillan, 2016. p. 11-28.

MICCOLI, L. A evolução da pesquisa experiencial - uma trajetória colaborativa. *In: MICCOLI, L. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução***. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MICCOLI, L.; BAMBIRRA, R.; VIANINI, C. Experiential research for understanding the complexity of teaching and learning English as a foreign language. **Ilha do Desterro**, v. 73, n. 1, Florianópolis, jan/abr 2020, p. 19-42.

MICCOLI, L.; VIANINI, C. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, 2012. p. 49-72.

RYAN, S.; IRIE, K. Imagined and possible selves: stories we tell ourselves about ourselves. In: MERCER, S.; WILLIAMS, M. (eds.) **Multiple perspectives on the self in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2014. p. 109-126.

NARDI, B. A. Studying context: A comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition. In: NARDI, B.A. (Ed.) **Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction**. Cambridge: MIT Press, 1996. p. 35-52.

USHIODA, E. A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (eds.) **Motivation, language identity and the L2 self**. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2009. p. 215-228.

USHIODA, E. Context matters: a brief commentary on the papers by Housen *et al.* and Muñoz. **IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 49, 2011, p. 187-189. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.2011.009>.

USHIODA, E. Context and complex dynamic systems theory. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (orgs.). **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 47-54.

VIEIRA, A. C. L. **A influência de aspectos contextuais do ensino remoto emergencial na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2023. 91 fls.

EMOTIONS AND COMPLEXITY THEORY IN ADDITIONAL LANGUAGE ASSESSMENT ECOLOGIES: A PRISMA-GUIDED SYSTEMATIC REVIEW

Lislie Carolina Diana (CEFET-MG; UEMG)
Leonardo Wepel Teixeira (CEFET-MG)

1. INTRODUCTION

Over the past two decades, research in additional language learning (ALL) has undergone a significant shift toward recognising the central role of affective processes in shaping learning trajectories. Emotions are no longer treated as peripheral variables, but as integral to learners' engagement, participation, and development, as demonstrated in extensive work on foreign language anxiety, enjoyment, and motivation (Dewaele, 2010; MacIntyre, 2017; Mercer, 2014; Shao *et al.*, 2020). This reorientation has contributed to what has been described as the emotional turn in applied linguistics, foregrounding the situated, relational, and pedagogically meaningful nature of learner's emotional experiences (Barcelos, 2015).

Running in parallel with this shift, complexity theory has become an increasingly influential framework for understanding language learning. Work by Larsen-Freeman (2016) and Larsen-Freeman and Cameron (2008) reconceptualises language development as a complex dynamic process marked by non-linearity, interdependence, and continuous change, with learning emerging from the interaction of multiple factors over time rather than from isolated variables. Building on this view, Mercer (2014), MacIntyre (2017), Boudreau *et al.* (2018), Sampson (2019), and Bahari *et al.* (2023) frame emotions as dynamic and relational phenomena that evolve through interaction across temporal trajectories, an articulation that has been increasingly explored in

studies of classroom interaction and learner development (Dörnyei, MacIntyre; Henry, 2014; Sampson, 2022). Language assessment has only more recently begun to be examined in connection with these perspectives (Li, 2023; Chong; Isaacs, 2023; Bahari, Zhang; Ardasheva, 2023), despite having been reconceptualised as a socially situated practice that shapes teaching, learning, and participation within educational systems (McNamara, 2001; Shohamy, 2001; Fulcher; Davidson, 2007).

This reconceptualisation opens space for viewing assessment as part of a broader system in which cognitive, social, and affective processes intersect. Assessment events, such as tests, feedback practices, and grading procedures, can be understood as critical moments within these systems, which do not merely measure outcomes, but participate in shaping developmental trajectories through feedback loops and evolving interactions (Larsen-Freeman ; Cameron, 2008). Within this framework, emotions function as dynamic components that both shape and are shaped by assessment processes over time: prior affective experiences influence how learners engage with evaluation, while emotional responses to assessment, such as anxiety, confidence, or frustration, are continuously reconfigured and, in turn, influence subsequent participation and learning trajectories (Larsen-Freeman, 2016; Mercer, 2014; MacIntyre, 2017).

To achieve these objectives, this study adopts a systematic review design guided by the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses - PRISMA framework (Moher *et al.*, 2009; Page *et al.*, 2021). The review draws on articles indexed in the Scopus database, published between 2006 and 2026, within the subject areas of Psychology, Social Sciences and Arts and Humanities. This approach allows for a transparent and replicable process of identification, screening, and selection of studies, enabling a systematic mapping of how research on language assessment, affect, and complexity theory has developed over time. This way, the chapter is guided by the following research questions: (i) To what extent does research on additional language

assessment engage with studies on affective dimensions of language learning? (ii) To what extent does research on additional language assessment engage with complexity-informed perspectives? and (iii) How are the fields of language assessment, affect, and complexity theory connected (or disconnected) in the existing literature?

Thus, the chapter operates simultaneously on two fronts. As a mapping review, it documents how the three domains have been studied in the indexed literature, identifying patterns of connection, fragmentation, and absence. As a theory-building exercise, it draws on the findings of the mapping, and particularly on what the mapping reveals to be missing, to articulate an integrated theoretical proposition about the place of emotions and complexity in language assessment. By addressing the questions above, this chapter aims to contribute to a more integrated understanding of language assessment as an affective and complex phenomenon, while also advancing discussions on the role of complexity theory in reconceptualising research at the intersection of assessment and language learning.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. Additional language assessment

Additional language assessment has traditionally been conceptualised as the process of collecting and interpreting evidence about learners' language abilities in order to inform decisions about teaching, learning, and proficiency (Bachman, 1990; Bachman; Palmer, 1996, 2010). Foundational work in the field, such as that of Bachman (1990), conceptualises language assessment as grounded in the definition of language ability constructs and in the development of procedures that allow for the interpretation of performance in relation to those constructs. As Bachman and Palmer (1996, p. 10) explain,

If we want to use the scores from a language test to make inferences about individuals' language ability, and possibly to make various types of decisions, we must be able to demonstrate how performance on that language test is related to language use in specific situations other than the language test itself.

In other words, assessment involves making theoretically informed inferences about learners' underlying language ability based on observable performance in specific tasks. In this perspective, assessment is not merely a set of techniques, but a principled process of linking observed performance to theoretical understandings of language ability. Building on this framework, Bachman and Palmer (1996) elaborate the role of assessment in generating valid inferences from test performance, highlighting principles such as validity, reliability, authenticity, and practicality as central to sound assessment practice.

However, this view has been increasingly expanded by a body of research that emphasises the socially situated, interpretive, and consequential nature of assessment practices. McNamara (2001) argues that language assessment cannot be understood independently of the institutional and social contexts in which it is embedded, as these contexts shape both its design and its impact. This implies that assessment outcomes are not neutral representations of learners' abilities, but are mediated by contextual conditions, institutional purposes, and the circumstances under which performance is elicited and interpreted. In the same vein, Shohamy (2001) highlights the political and ethical dimensions of testing, demonstrating how assessment practices regulate access, construct norms, and distribute opportunities. In her words, "tests are never neutral; they are political tools used by those in authority to perpetuate their power and ideology" (Shohamy, 2001, p. 16). This perspective underscores that assessment functions not only as a tool for evaluation, but also as a mechanism that shapes what counts as legitimate language use and whose knowledge is recognised.

Building on these perspectives, Scarino (2017) explains that assessment is fundamentally an interpretive process, in which meaning is constructed through interaction among teachers, learners, and contexts. This means that assessment involves situated and contingent judgments, requiring evaluators to engage in ongoing interpretation that is responsive to context rather than the application of fixed and universal criteria.

This reconceptualisation has significant implications for how assessment is positioned in relation to learning. Rather than being treated as a discrete event that follows instruction, assessment is increasingly understood as an integral part of the learning process itself. Davison and Leung (2009) argue that classroom-based assessment blurs the boundaries between assessment and pedagogy, embedding evaluation within everyday instructional practices. Similarly, Rea-Dickins (2001) shows that teachers' assessment practices involve continuous, context-sensitive decision-making that directly informs teaching and supports learner development. From this perspective, assessment is not external to learning, but constitutive of it.

Within this broader shift, the traditional emphasis on summative assessment has been critically re-examined. While summative assessment remains important for certification and accountability purposes, it has been questioned for its limited contribution to ongoing learning processes. In contrast, formative assessment has gained prominence as an approach that explicitly positions assessment as part of learning. Black and Wiliam (1998) argue that formative assessment enhances learning precisely because it generates information that enables both teachers and learners to adjust their actions in response to emerging needs. As the authors conclude from their extensive review of the evidence, "there is a body of firm evidence that formative assessment is an essential component of classroom work and that its development can raise standards of achievement" (Black; Wiliam, 1998, p. 140). In this sense, the value of formative assessment lies not in the

production of judgments, but in the use of information to support learning as it unfolds.

Central to this process is the role of feedback. As Sadler (1989) explains, feedback only supports learning when learners are able to understand performance standards, compare their current performance to those standards, and take action to close the gap between the two. In the author's words, "the learner has to (a) possess a concept of the standard (or goal, or reference level) being aimed for, (b) compare the actual (or current) level of performance with the standard, and (c) engage in appropriate action which leads to some closure of the gap" (Sadler, 1989, p. 121). From this perspective, feedback is not an add-on to assessment, but the mechanism through which formative assessment exerts its impact on learning. Building on this view, Carless (2015) advances the concept of learning-oriented assessment, in which feedback and learner engagement are placed at the centre of assessment practices. Carless argues that feedback should not be understood as the one-way transmission of information, but as a dialogic process in which learners actively interpret, negotiate, and use evaluative information to regulate their own learning.

In language education specifically, feedback has been further conceptualised as a socially situated and interactional process. Hyland and Hyland (2006) demonstrate that feedback is shaped by relationships, identities, and contextual expectations, and cannot be reduced to the correction of errors. Instead, it functions as a form of communication that influences how learners understand their performance and position themselves in relation to the language. From this perspective, feedback is not punitive, but developmental, supporting learners' linguistic growth, strategic awareness, and autonomy. In this way, formative assessment, feedback, and language use become closely interconnected, as learners engage with evaluative information, reflect on their performance, and apply insights in subsequent communicative tasks.

These reconceptualisations align with broader shifts in applied linguistics that emphasise learning as a dynamic, socially

situated, and context-dependent process. As Larsen-Freeman (2016) argues, language development emerges through interaction and evolves over time, shaped by contextual and relational factors. From this perspective, assessment is not merely a tool for measuring outcomes, but a practice that actively shapes learning conditions, participation patterns, and learners' experiences, influencing what is valued in the classroom, how progress is interpreted, and how learners position themselves in relation to the language and to the learning process.

Taken together, these developments point toward a more complex and integrated understanding of additional language assessment. Rather than being defined solely in terms of measurement, assessment can be understood as a situated, interpretive, and pedagogically embedded practice that is deeply connected to learning processes and language use. It operates across multiple timescales, from moment-to-moment classroom interaction to broader institutional decisions, and involves not only the production of judgments, but also the negotiation of meaning, feedback, and trajectories of development. Conceptualised in this way, assessment cannot be fully understood in isolation from the affective conditions under which it occurs, nor from the dynamic and non-linear nature of the learning processes it engages with. These two dimensions, emotion and complexity, constitute the remaining vertices of the triangular framework and they are addressed in the two sections that follow.

2.2. Emotions in the additional language learning

Rather than offering a comprehensive overview of learner emotions in language learning, this section traces a specific conceptual shift in how emotions have been theorised in applied linguistics, moving from stable internal variables to dynamic, emergent, and relational processes. This trajectory establishes the theoretical ground for the integrated reading of emotions, assessment, and complexity developed in section 2.4, and

anticipates the epistemological tensions identified in the analysis of the literature in section 4.

The role of emotions in language learning has not always been central in applied linguistics. Early approaches to second language acquisition tended to privilege cognitive and structural aspects of learning, often treating affective factors as secondary or peripheral. One of the earliest attempts to systematically incorporate emotions into language learning theory can be found in Krashen's (1982) Affective Filter Hypothesis. Krashen proposed that emotional variables such as anxiety, motivation, and self-confidence act as a "filter" that can facilitate or hinder language acquisition. When learners experience low anxiety and high motivation, the affective filter is lowered, allowing input to be more effectively processed. Conversely, negative emotional states may block input and impede acquisition.

While Krashen's work was instrumental in foregrounding the importance of affect, it conceptualised emotions largely as internal, individual variables that influence learning in relatively linear ways. In this view, emotions are treated as relatively stable psychological conditions that either facilitate or obstruct acquisition, without fully accounting for their variability across time and context. Subsequent research began to challenge this perspective by examining the situated and fluctuating nature of emotional experiences in language classrooms. The construct of language anxiety, in particular, became a central focus of investigation through the work of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986), who defined Foreign Language Anxiety as a situation-specific form of anxiety emerging in language learning contexts. Although this work marked an important shift toward recognising the specificity of emotional experiences, it still largely conceptualised emotions as measurable individual differences.

More recent developments have significantly expanded this line of inquiry, leading to a reconceptualisation of emotions as dynamic, context-dependent, and emergent processes. In his overview of language anxiety research, MacIntyre (2017) argues

that emotions should be understood as fluctuating states rather than stable traits. He emphasises that learners' emotional experiences vary not only across individuals but also within individuals over time, depending on factors such as task demands, perceived competence, classroom dynamics, and prior experiences. Importantly, MacIntyre highlights the close relationship between emotions and learners' willingness to communicate (WTC), suggesting that emotions play a crucial role in shaping moment-to-moment decisions about whether to engage in language use. In this sense, emotions are not peripheral to learning, but central to participation itself.

From this perspective, emotions are understood as dynamic processes that emerge through interaction and continuously evolve. Rather than merely internal reactions to external stimuli, they are shaped by the interplay of individual characteristics, social relationships, and contextual conditions. This dynamic view implies that emotional experiences are influenced by prior interactions while also shaping future engagement, generating patterns that unfold over time. Thus, emotions are not fixed states learners "have", but experiences that develop, shift, and reorganise throughout the learning process.

In the same vein, Dewaele (2010) broadens the scope of emotional research by moving beyond an exclusive focus on anxiety and incorporating positive emotional experiences into the study of language learning. His work on Foreign Language Enjoyment (FLE) demonstrates that positive and negative emotions coexist and interact in complex ways. Dewaele shows that enjoyment can foster engagement, increase learners' willingness to take risks, and support sustained participation, while anxiety does not necessarily operate as a purely detrimental factor, but may coexist with motivation and effort. This perspective challenges binary distinctions between "facilitating" and "debilitating" emotions, highlighting instead the multidimensional and interactive nature of emotional experience.

Building on these developments, Mercer (2014) conceptualises emotions as relational and socially situated phenomena and argues that they emerge through interaction and are shaped by relationships, classroom climate, and contextual factors. Thus, emotional experiences cannot be fully understood by focusing solely on the individual learner, as they are co-constructed within social environments. Mercer (2014) also highlights the connections between emotions, identity, and agency, suggesting that how learners feel is closely linked to how they perceive themselves and their place within the learning context. Emotions, therefore, are not only responses to learning conditions, but also part of how learners interpret and navigate those conditions.

Taken together, these perspectives point toward a conceptualisation of emotions as dynamic, emergent, and relational processes that are deeply embedded in the language learning experience (MacIntyre, 2017; Dewaele, 2010; Mercer, 2014). They assume that emotional experiences fluctuate over time, arise through interaction, and are shaped by a wide range of factors, including task characteristics, interpersonal relationships, institutional expectations, and learners' histories (Sampson, 2019; Boudreau *et al.*, 2018, Dewaele, 2010). Importantly, they also point to the fact that emotions influence not only how learners feel, but also how they act: they shape attention, participation, risk-taking, persistence, and engagement with language use (MacIntyre, 2017; Mercer, 2014).

From this standpoint, emotions are not external variables that simply affect learning outcomes, but integral components of the learning process itself (MacIntyre, 2017; Mercer, 2014). They are continuously intertwined with cognitive and social dimensions, contributing to the ways in which learning unfolds over time (Mercer, 2014; Larsen-Freeman; Cameron, 2008). This conceptualisation carries particular implications for language assessment contexts, where the emotional intensity of evaluation, the relational dynamics between learners and evaluators, and the institutional weight of testing decisions converge in ways that have

long been recognised, at least in part, through the foundational work on foreign language anxiety (Horwitz, Horwitz; Cope, 1986) and its more recent reconceptualisation as a dynamic, situated phenomenon (MacIntyre, 2017). Understanding emotions in language learning, therefore, requires moving beyond static and individualised models toward a theoretical framework that can accommodate non-linearity, interdependence, and continuous change, and that treats development not as a linear progression, but as an evolving, context-sensitive phenomenon (Larsen-Freeman, 2016). It is this framework that the following section examines.

2.3. Complexity theory

For Morin (2008, p. 5), complexity is a *complexus*, “that which is woven together”, and presents itself through traits such as “inextricability, disorder, ambiguity, and uncertainty”. The author proposes the principle of *Unitas Multiplex* (Morin, 2008, p. 6), arguing that simple thinking is incapable of conceiving the conjunction of the one and the many, since it “unifies abstractly, cancelling diversity” (Morin, 2008, p. 4). Within this framework, learning is understood as a phenomenon of self-eco-organisation (Morin, 2008, p. 19), in which the system, here the learner, produces its autonomy through a deep and constant dependence on its environment. This relational and ecological conception is what makes complexity thinking particularly productive for theorising assessment, since assessment events are precisely the moments where learner, environment, and emotional history intersect.

In Applied Linguistics, Complex Dynamic Systems Theory (CDST) translates this complexity perspective into an operational framework. According to Larsen-Freeman (1997, p. 142), such systems are characterised as “dynamic, complex, non-linear, chaotic, unpredictable, sensitive to initial conditions, open, self-organising, sensitive to feedback, and adaptive”. A system is complex because its behaviour “is more than the product of the behaviour of its individual components”. It arises from the

interactions among them. Among these properties, several are particularly relevant for the argument this chapter develops. Non-linearity, sensitivity to initial conditions, attractor states, phase shifts, and feedback loops are the conceptual resources that will be mobilised in section 2.4 to articulate what an integrated reading of assessment, emotion, and complexity looks like in practice.

Recent developments in applied linguistics have positioned Complex Dynamic Systems Theory not merely as a descriptive framework but as a meta-theoretical lens for the study of language phenomena (Larsen-Freeman, 2017; Hiver; Al-Hoorie, 2020; Whyte; Larsen-Freeman, 2026). Larsen-Freeman herself has recently argued that complexity approaches represent a paradigm shift across many disciplines, with implications well beyond applied linguistics (Whyte; Larsen-Freeman, 2026, p. 122). This shift carries direct implications for the argument this chapter develops. Adopting CDST as a meta-theory means treating non-linearity, emergence, and self-eco-organisation not as isolated features that some phenomena happen to display, but as ontological commitments that reshape what counts as evidence, explanation, and development in research.

For language assessment, this entails recognising that learner performance on any given task is not a stable measurement of a fixed ability, but a momentary configuration of a dynamic system in continuous transformation, a recognition that other frameworks, grounded in psychometric or strictly cognitivist commitments, are structurally unable to make. For emotions, it entails treating affective experience as constitutive of the system rather than as a variable that operates upon it from the outside, which is precisely the move that allows the integration this chapter argues for. Within this meta-theoretical reorientation, Larsen-Freeman emphasises that every meaningful use of language changes the resources of the learner and the wider speech community (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Whyte; Larsen-Freeman, 2026), an argument that reframes both assessment events and emotional experiences as

potential moments of transformation within the system, rather than as static measurement occasions or affective reactions to it.

Non-linearity, according to Larsen-Freeman (1997, p. 143-144), refers to systems in which the effect is disproportionate to the cause, as in the butterfly effect, where small changes in initial conditions can have far-reaching implications for future behaviour. For language assessment, this property suggests that a single emotionally charged evaluative event, however minor in scale, may have disproportionate effects on a learner's developmental trajectory. Language itself, from this perspective, is viewed as a process of becoming rather than being, leading Larsen-Freeman (2015) to favour the term development over acquisition, thereby rejecting the notion of language as a static commodity, a terminological choice this chapter also adopts (Larsen-Freeman, 2015; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; The Douglas Fir Group, 2016).

Within this perspective, the classroom is conceptualised as a nested dynamic system. According to Larsen-Freeman (2016), classroom ecology should be understood as a dynamic system interconnected with others across both higher and lower levels. As argued by Larsen-Freeman and Cameron (2008), such systems consist of agents and elements interacting in multiple ways, where not only the agents and elements change, but, crucially, also the ways in which they influence each other, the relationships between them. Language, in this account, “is a dynamic system, continuously changing, its potential too is always being developed, and it is never fully realised” (Larsen-Freeman, 2008, p. 7). The relevance for assessment is direct. If language is a dynamic system, then evaluating it as a static commodity at fixed temporal points reproduces precisely the paradigm of simplification that complexity thinking aims to displace.

Complex systems move through sequences of states. According to Larsen-Freeman and Cameron (2008), stable states are known as attractors, as the system tends to gravitate towards these patterns of behaviour. However, as MacIntyre (2017) notes, when the system is perturbed beyond a critical threshold, it may undergo

a phase shift or bifurcation, transitioning into a qualitatively different state. The *edge of chaos* represents a zone of maximum adaptability, located at the boundary between rigid order and complete disorder. Translated to the affective domain of assessment, these concepts allow recurrent emotional patterns such as sustained anxiety or enjoyment to be understood as attractor states, and the disorienting impact of high-stakes evaluation moments to be theorised as potential phase shifts in a learner's developmental trajectory.

Complexity theory, therefore, demands a particular kind of research stance. According to Larsen-Freeman (2016, p. 159), studying such systems requires a “camcorder, not a camera”, as isolated measurements in time, such as pre- and post-tests, fail to capture the turbulent and situated nature of development. Complexity does not seek a complete or omniscient view, which Morin (2008, p. 104) would call a “non-truth”, but rather a mode of thinking that engages with uncertainty and ambiguity. The theoretical perspectives outlined in this section, namely non-linearity, sensitivity to initial conditions, emergence, attractor states, phase shifts, feedback loops, and self-eco-organisation, provide the conceptual vocabulary needed to bring together the three domains this chapter addresses. Having examined additional language assessment, emotions, and complexity theory as distinct but converging fields, the following section argues that they are not merely compatible perspectives, but mutually implicated dimensions of a single integrated, ecological framework.

2.4. Language assessment, emotions and complexity: an ecology

While the three domains addressed in the previous sections have often been treated as separate areas of inquiry, they converge conceptually in ways that invite a more integrated understanding of language learning. The following discussion develops this convergence as a set of theoretically grounded propositions. As the systematic review presented in section 4 will demonstrate, this

triadic integration has not yet been pursued in indexed empirical research. The propositions advanced in this section, however, are not speculative. They are grounded in the established frameworks reviewed above and articulated as a coherent theoretical extension of what each domain, taken separately, already implies.

From an ecological perspective, language learning may be understood as emerging from the interaction between learners and their environments, rather than residing solely within the individual. As van Lier (2004) proposes, an ecological approach foregrounds the relationships between learners, context, and affordances for action, suggesting that learning arises through participation in socially and materially situated activity. Within such a framework, cognitive, social, and affective dimensions are not separable components, but interdependent aspects of a broader system.

Within this ecological framing, the reconceptualisations developed in the previous sections do not coexist as parallel insights but mutually reinforce one another. The dynamic and relational view of emotions advanced in section 2.2 maps directly onto the architecture of Complex Dynamic Systems Theory developed in section 2.3, where affective experiences function as components of the system that both shape and are shaped by interaction over time, with patterns such as sustained anxiety or enjoyment behaving as attractor states that remain dynamic and context-sensitive (Larsen-Freeman, 1997, 2016; MacIntyre, 2017; Mercer, 2014). At the same time, the reconceptualisation of assessment outlined in section 2.1, as a situated, interpretive, and pedagogically embedded practice, ceases to be peripheral once language learning is understood as a complex ecological process. Assessment, in this reading, becomes part of the very system through which learning unfolds, embedded within the interactions that constitute learning rather than positioned outside them (McNamara, 2001; Shohamy, 2001; Scarino, 2017; Davison; Leung, 2009). The three domains, therefore, converge not by analogy but by structural implication, each requiring the others to be fully understood.

Assessment events are, therefore, likely to generate emotional responses, as learners interpret evaluative information and position themselves in relation to their performance. Research on language anxiety supports this view, showing that evaluation contexts can trigger heightened emotional reactions that influence participation and performance (MacIntyre, 2017), while work on formative assessment suggests that evaluative information plays a central role in shaping learners' ongoing engagement with learning (Sadler, 1989; Black; Wiliam, 1998; Carless, 2015). From a complexity perspective, these processes form part of recursive feedback mechanisms within the system, in which a system's outputs re-enter as inputs, influencing subsequent behaviour (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Recurrent affective experiences may stabilise into attractor states, though these are not deterministic outcomes. Repeated positive experiences may incline a learner toward sustained engagement but may equally produce complacency, while repeated negative experiences may lead to avoidance or, conversely, catalyse phase shifts toward unexpected forms of growth. Given that complex systems are sensitive to initial conditions and small perturbations, even seemingly minor assessment experiences may have disproportionate effects on learners' developmental trajectories (Larsen-Freeman, 1997).

From a complexity perspective, these processes form part of recursive feedback mechanisms within the system. A system's outputs re-enter as inputs, influencing subsequent behaviour (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Emotional responses to assessment may contribute to the emergence of patterns of engagement over time, with recurrent affective experiences potentially stabilising into attractor states. These states, however, are not deterministic outcomes of prior inputs. Repeated positive experiences may incline a learner toward sustained engagement, but they may equally produce complacency or boredom. Repeated negative experiences may lead to avoidance, but they may also catalyse phase shifts toward unexpected forms of growth or repositioning. Given that complex systems are sensitive to initial

conditions and small perturbations, even seemingly minor assessment experiences may have disproportionate effects on learners' developmental trajectories (Larsen-Freeman, 1997).

These dynamics are embedded within broader social and institutional ecologies. Shohamy (2001) highlights that assessment operates within systems of power that influence learners' opportunities and identities, while Scarino (2017) emphasises the interpretive and relational nature of assessment practices. Assessment is therefore not only a pedagogical tool, but a social practice that shapes how learners understand themselves and their place within the learning environment.

In line with Morin's (2008) notion of self-eco-organisation, learners develop through ongoing interaction with ecological, social, and cultural environments. Learning is not the result of isolated internal processes but emerges from the continuous interplay between the individual and the system in which they are embedded. Within this framework, emotions, assessment, and learning are interdependent processes that co-evolve through recursive interactions, shaping learners' trajectories over time.

By bringing these strands together, this chapter adopts the position that additional language assessment is most appropriately understood within a broader ecological and dynamic framework, in which cognitive, social, and affective processes are deeply intertwined. In practice, this means treating concrete assessment moments as systemic events. A single oral test, for instance, is not simply a measurement of speaking ability. It is a moment in which the learner's prior emotional history with evaluation, the relational dynamics with the evaluator at that moment, the institutional weight of the test, and the linguistic resources being mobilised converge and reshape one another in ways that no individual variable, examined in isolation, could predict or explain. Separating assessment from the emotional and contextual conditions in which it occurs risks oversimplifying the phenomenon. Yet the literature has not yet addressed this integration explicitly or systematically, a gap that motivates the

present study and to which the methodology described in the following section responds.

3. METHODOLOGY

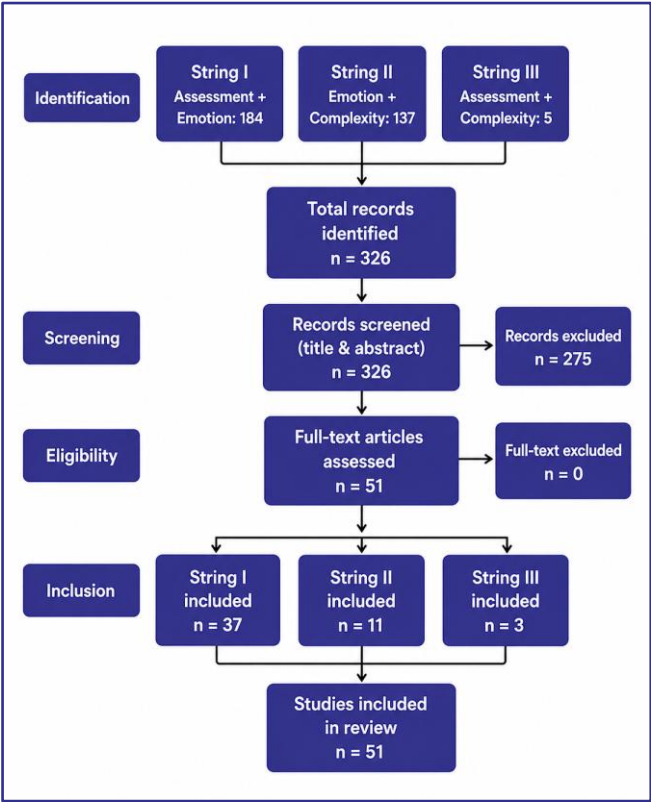
3.1. Research design

To investigate how the triadic relationship between additional language assessment, emotions, and complexity theory is reflected in the existing literature, this chapter presents a systematic mapping review of studies indexed in the Scopus database between 2006 and 2026. The review was conducted in accordance with the PRISMA framework (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), as developed by Moher *et al.* (2009) and updated by Page *et al.* (2021). PRISMA is an internationally recognised protocol (Liberati *et al.*, 2009; Page *et al.*, 2021) designed to ensure transparency, replicability, and methodological rigour in the identification, screening, and selection of studies. It provides a structured set of reporting items that guide researchers through each stage of the review process, from the definition of search strings and the establishment of inclusion and exclusion criteria, through abstract and full-text screening, to the synthesis of the retained corpus. By making each decision explicit and traceable, PRISMA allows readers to evaluate the scope and limitations of the review and, in principle, to replicate its procedures.

In alignment with PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021), the present review followed the four canonical stages of the protocol. The identification stage corresponds to the search strategy described in section 3.3, which deployed four search strings across the Scopus database. The screening stage corresponds to the title and abstract assessment described in section 3.5. The eligibility stage corresponds to the application of the inclusion and exclusion criteria detailed in section 3.4 and verified through full-text review of borderline cases. The inclusion stage corresponds to the construction of the final corpus reported in section 4. The number

of records retrieved, excluded, and retained at each transition is reported transparently in Table 1. The flow diagram below summarises the full screening process across all stages.

Picture 1 – PRISMA Flow Diagram of the Screening Process



Source: Designed by the authors

3.2. Database, temporal scope and subject areas

All searches were conducted in the Scopus database, selected for its broad coverage of peer-reviewed literature in applied linguistics and the social sciences, its advanced Boolean search functionality, and its consistent indexing across the relevant subject areas. The search was restricted to publications between 2006 and 2026, a period chosen to capture the two decades during which

complexity theory became consolidated as a framework in applied linguistics, following the foundational contributions of Larsen-Freeman (1997, 2016) and Larsen-Freeman and Cameron (2008), and during which the affective turn in language learning research gained sustained momentum (Dewaele, 2010; MacIntyre, 2017). Subject areas were limited to Social Sciences, Arts and Humanities, and Psychology, as these encompass the primary publication venues for research in applied linguistics, language education, and language assessment. Records indexed exclusively under Medicine, Business, Engineering, or related areas were excluded at the database level.

It is acknowledged that exclusive reliance on the Scopus database represents a methodological limitation of the present review. Other databases relevant to applied linguistics, including ERIC, Web of Science, and Scielo, index work that may not be fully captured by Scopus. In particular, Scielo provides essential coverage of Lusophone and Latin American scholarship that may be especially relevant to the social, ecological, and affective dimensions of language assessment in non-Anglophone contexts. Scopus was nevertheless chosen for its breadth of coverage across applied linguistics journals, its standardised subject-area filtering, and its consistent indexing, all of which support the transparency and replicability required by the PRISMA protocol. Extending the triangular search structure to a multi-database design constitutes a productive avenue for future research building on the present findings.

3.3. Triangular search structure

Reflecting the three-vertex analytical framework described in section 2.4, the search process began with a single string combining all three domains simultaneously, namely language assessment, emotions, and complexity theory, to test whether research explicitly integrating all three existed in the literature: ("language

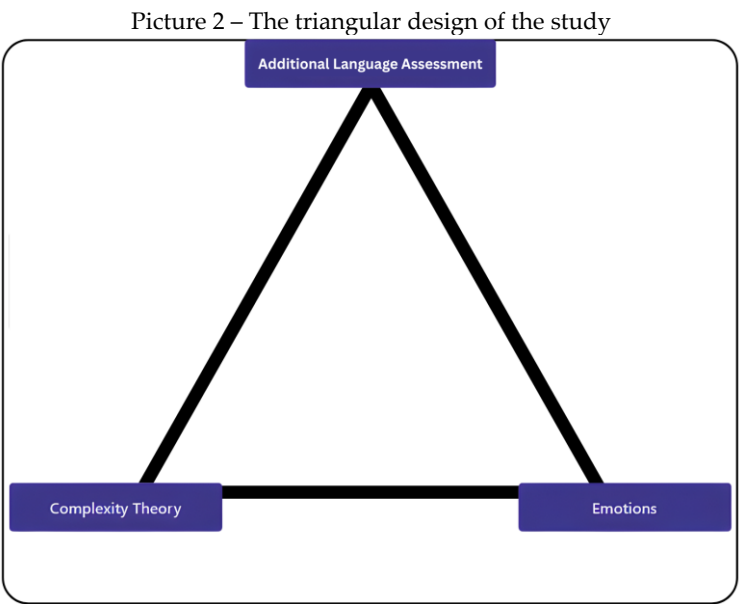
assessment") AND (emotion* OR affecti*) AND ("complexity theory" OR "dynamic system" OR "complex dynamic system")

The search returned no documents across any of the three subject areas, and across the full twenty-year span covered by the review. No study indexed in Scopus between 2006 and 2026 had brought language assessment, emotions, and complexity theory into explicit and unified dialogue. This outcome was not treated as an inconclusive result nor as a signal to refine the search terms, but as a substantive finding in its own right: the triangle proposed in section 2.4 as a theoretical framework has no empirical centre in the existing literature.

A methodological caveat conditions the interpretation of this finding. The zero-result reflects what is recoverable through the specific terminology of the search strings, namely 'language assessment', the wildcards 'emotion' and 'affecti*', and the established designations of complexity theory in applied linguistics. Studies engaging with the same conceptual territory under different labels would not have been captured. A study examining emotional fluctuation during oral testing without using the terms 'emotion' or 'affect', or a study mobilising dynamic systems principles without labelling them as such, would have remained invisible to the search. The terminology was deliberately restricted to the established conceptual vocabulary of each field in order to identify research that engages explicitly and reflexively with the three domains. The finding should therefore be read as the absence of explicit integration rather than as the absence of any conceptual proximity in the literature. What the review demonstrates is that no indexed study has yet brought the three traditions into named, deliberate dialogue, not that no study has touched on related ideas in passing or under different conceptual frames.

This absence demanded further investigation rather than simple acknowledgement. If no study had integrated the three domains simultaneously, it remained necessary to establish where, and at which intersections, the connections were failing to form. The search was reorganised around a triangular structure (Picture

1) in which each pairwise intersection was examined independently, allowing the review to map not only what exists along each side of the triangle, but also to account, analytically, for what remains absent at its centre.



Source: Designed by the authors

For that reason, three additional strings were constructed accordingly, each corresponding to one side of the triangle:

Table 1 – Keywords Research Strings

Search	Domains	String
Full triangulation	Assessment + Emotion + Complexity Theory	("language assessment") AND (emotion* OR affecti*) AND ("complexity theory" OR "dynamic system" OR "complex dynamic system")
String I	Language assessment + Emotion	("language assessment") AND (emotion* OR affecti*)

String II	Emotion + Complexity Theory	(emotion* OR affecti*) AND ("complexity theory")
String III	Language assessment + Complexity Theory	("language assessment") AND ("complexity theory" OR "dynamic system" OR "complex dynamic system") ¹

Source: Designed by the authors

Alternative keywords were considered during the design of the search structure. For the complexity vertex, the search was expanded to include 'dynamic system' and 'complex dynamic system' alongside 'complexity theory', as noted in the footnote to Table 1. For the assessment vertex, broader terms such as 'language testing', 'language evaluation', and 'feedback' were also examined but ultimately not incorporated. The analytical aim of the review was to identify research that engages with each domain as a coherent theoretical and disciplinary commitment, rather than work that touches on related concepts under broader instructional, technical, or pedagogical vocabularies. This choice privileged conceptual precision over keyword exhaustiveness, a decision that further qualifies the interpretation of the zero-result discussed in section 4.1.

3.4. Eligibility criteria

A unified set of eligibility criteria was established prior to screening and applied consistently across all strings. For a record to be included, it was required to meet all three of the following

¹ The initial formulation of String II used only "complexity theory" and returned no documents. The string was subsequently expanded to include *dynamic systems theory* and *complex dynamic systems theory*, designations used interchangeably with complexity theory in the applied linguistics tradition established by Larsen-Freeman (1997, 2016) and Larsen-Freeman and Cameron (2008). This expansion did not alter the conceptual scope of the search.

conditions simultaneously. First, the study had to be situated within a language learning, language teaching, or language teacher education context, whether framed as additional language learning, second language development, EFL, ESL, L2, or multilingual education. Studies with a broader educational focus but without a substantive language dimension were not considered eligible.

Second, complexity theory had to function as a genuine theoretical commitment within the study, specifically in the applied linguistics tradition developed by Larsen-Freeman (1997, 2016) and Larsen-Freeman and Cameron (2008), including its related designations of dynamic systems theory, chaos theory, and complex dynamic systems theory. Studies using the term complexity in unrelated senses, such as task complexity, social identity complexity, or as the theoretical basis for fuzzy-set qualitative comparative analysis in business or tourism research, were excluded, as these reflect entirely distinct theoretical traditions that bear no relation to the framework this chapter engages with.

Third, emotions had to constitute a meaningful part of the study's theoretical framing, research design, or findings. Affective constructs such as anxiety, enjoyment, motivation, frustration, or emotional regulation were required to be substantively engaged rather than mentioned peripherally or in passing.

Records were excluded when they failed to meet any one of these three conditions. The most frequent grounds for exclusion were domain irrelevance, particularly records situated in tourism, business, law, medicine, or organisational management where complexity and emotion appeared without connection to language learning, and the use of complexity in a theoretical tradition other than applied linguistics. Only peer-reviewed journal articles were considered eligible. No minimum citation threshold was applied, and no language restrictions were imposed, although in practice all retained records were published in English.

3.5. Screening process and results overview

Screening proceeded in two stages: title and abstract screening, followed by full-text review of borderline cases. All decisions were made by both authors independently. Each author screened the full set of retrieved records, titles and abstracts, and recorded an include or exclude judgement for each, accompanied by a brief justification grounded in the three eligibility criteria detailed in section 3.4. The two sets of decisions were then compared. In cases of disagreement, the authors examined the relevant record together and applied the eligibility criteria step by step, retrieving the full text whenever the abstract did not provide sufficient information for a confident judgement. Consensus was reached for each contested case before moving on, with the eligibility criteria functioning as the shared reference point for resolution. A formal inter-rater reliability statistic was not computed, given the relatively small size of the retained corpus across the four searches and the iterative dialogic nature of the resolution procedure. The transparency of the eligibility criteria, however, allows the screening decisions to be inspected and, in principle, replicated by independent reviewers. Table 2 summarises the number of records retrieved, excluded, and retained across all four searches.

Table 2 – Retrieved, Excluded and Retained Records

Search	Records retrieved	Records excluded	Records retained
Full triangulation String	0	0	0
String I: Language assessment + Emotion	184	147	37
String II: Emotion + Complexity Theory	137	126	11
String III: Language assessment + Complexity Theory	5	2	3

Source: Designed by the authors

It is relevant to point out that the zero result at the full triangulation stage was not treated as a methodological failure. It is actually the central empirical finding of the chapter and is discussed as such in the following section.

4. PRESENTATION AND DISCUSSION OF RESULTS

4.1. The full triangulation

The search process began with the string that represented the analytical centrepiece of this review: the simultaneous intersection of all three domains: language assessment, emotions, and complexity theory. The string ("language assessment") AND (emotion* OR affecti*) AND ("complexity theory" OR "dynamic system" OR "complex dynamic system") returned no documents across any of the three subject areas or across the full twenty-year span covered by the review. No study indexed in Scopus between 2006 and 2026 had brought language assessment, emotions, and complexity theory into explicit and unified dialogue. This outcome was treated not as an inconclusive result, but as a substantive empirical finding, leading us to propose a triangular framework. The search was therefore reorganised around the triangular structure described in the methodology, in which each pairwise intersection was examined independently. What follows is the analysis of what was found along each side of the triangle and of what that distribution, taken together, reveals about the current state of the field.

4.2. String i: ("language assessment") and (emotion* or affecti*)

The first search string yielded the highest number of results among the three pairwise intersections, indicating a greater concentration of research in this area and more closely approximating the scope of the full triangulation. It retrieved 184 records, distributed across Social Sciences (127), Psychology (90),

and Arts and Humanities (88). Following title and abstract screening against the inclusion and exclusion criteria, 37 studies were retained for analysis.

Table 3 – Research Results for String I

Title	Authors	Year of publication
Transformative learning in teacher development: the impact of a teacher education course on EFL teachers' perceptions and experiences of the emotional dimensions of language assessment literacy	Estaji, M., <i>et al.</i>	2026
Translanguaging in Jordanian EFL assessment: Cognitive scaffolding, identity expression, and institutional friction	Almashour, M., <i>et al.</i>	2026
"I wonder who I am when my assessment ideas are not respected": a case-study inquiry into the role of institutional policies in English language teachers' assessment identity	Derakhshan, A., <i>et al.</i>	2026
An Ecological Constructivist Perspective on Online Language Assessment	Palalas, Agnieszka Uludag, Pakize	2026
Language assessment as a source of emotion labour: voices from Nepali EFL teachers	Jalilzadeh, <i>et al.</i>	2026
Exploring the Impact of Repeated TOEIC TestTaking on the Motivation and Performance of Fourth-Year EIC Majors at a Thai University	Boonmoh, Atipata <i>et al.</i>	2026
Cultivating proficient and efficacious L2 English speakers via VoiceThread-mediated self- and peer assessments	Liao, Min-Hsun	2025
Developing Language Assessment Literacy: Formative Assessment Practice from Pre-service Teacher to Novice Teacher	Shao, Siyuan	2025
Enhancing ESL Preservice Teachers' Formative Assessment Skills: Developing Reflective Analytic Rubrics for Language Assessment Tasks	Bommanaboina, Lalitha <i>et al.</i>	2025
Affect as a component of second language speech perception	Burton, John Dylana; <i>et al.</i>	2025
Exploring Preservice Teachers' Perceived Emotions, Professional Accountability, and Action-Taking Dispositions Towards Language Assessment Scenarios	Díaz Larenas, <i>et al.</i>	2025
A sociocultural analysis of teacher language assessment literacy development: Stories from a novice Vietnamese English-as-a-foreign-language teacher	Ngo, Xuan Minh	2025
Language evaluation anxiety and self-appraisal ability: Their impact on students' oral English performance	Ren, Jianmeia; <i>et al.</i>	2025
A mixed-methods study of teachers' experiences of using a standardised language	Hassani, Sepideha; <i>et al.</i>	2025

screening to test multilingual students in Austrian schools		
Conceptualizing L2 Teachers' Blended Assessment Literacy (L2TBAL): A Scoping Review	Su, X., Lee, I., Wang, M.D.	2025
Uncovering the impacts of technology literacies and acceptance on emotion regulation, resilience, willingness to communicate, and enjoyment in Intelligent Computer-Assisted Language Assessment (ICALA): an experimental study	Abdullaeva, Barno <i>et al.</i>	2024
To be with artificial intelligence in oral test or not to be: a probe into the traces of success in speaking skill, psychological well-being, autonomy, and academic buoyancy	Sayed, B.T., Bani Younes, Z.B., Alkhayyat, A., Adhamova, I., Teferi, H.	2024
The blue sky of AI-assisted language assessment: autonomy, academic buoyancy, psychological well-being, and academic success are involved	Khasawneh, M.A.S., Ismail, S.M., Hussien, N.	2024
Emotion Regulation of EFL Teachers in Blended Classroom Assessment	Su, Xiaolia,b; Lee, Icy	2024
Engagement in On-line Language Assessment: are test-taking skills, self-assessment, resilience, and autonomy critical?	Ritonga, M., <i>et al.</i>	2023
Reflecting the voices of EFL teachers in the world of Intelligent Computer-Assisted Language Assessment (ICALA): teacher immunity, reflective teaching, job satisfaction, and L2-teacher grit	Alam, S., Vadivel, B., Banu, S., Jamalyar, R.	2024
Take language assessment easy: the mediator impacts of self-assessment, test-taking skills in predicting student evaluation apprehension, foreign language learning self-esteem, and language achievement in online classes	Prasad, Kdv Aladini, <i>et al.</i>	2023
The ecology of language teacher assessment literacy: Insights from emotional critical incidents	Nazari, Mostafa Karimpour, <i>et al.</i>	2023
FEEDBACK AS A SOURCE OF EMOTION LABOR IN LANGUAGE ASSESSMENT: A Critical Perspective	Nazari, Mostafaa; Karimpour, Sedighehb; Xodabande, Ismailc	2023
Impact of self-construal on rater severity in peer assessments of oral presentations	Tanaka, Mitsuko; <i>et al.</i>	2023
Eclectic Approach: A Search for More Effective Assessment Ways to Meet EFL Assessment Principles	Thamrin, N.S., <i>et al.</i>	2023
Teachers' Conceptions of Language Assessment: Affective and Theoretical Knowledge Dimensions of Language Assessment Literacy Model	Mohammadkhah, E., <i>et al.</i>	2022
In-service and Pre-service Teachers' Literacy and Affective Disposition Towards English Language Assessment	Larenas, C.D., <i>et al.</i>	2022

Learning for or learning with? Avaliar se avaliando for an English Language assessment otherwise	Haus, C., Schmicheck, J.V.	2022
Does Portfolio-Based Language Assessment Align with Learning-Oriented Assessment? Evidence from Literacy Learners and their Instructors	Abbott, M.L., Lee, K.K., Ricioppo, S.	2021
"Experiencing theory first-hand was delightful and informative": Bridging the Theory-Practice Gap in Online Language Assessment Training	Yeo, M.A.	2021
Feeling in the words and phrases of the toefl test reading section	Kheyrikhahnia, Y., <i>et al.</i>	2020
Review of recent empirical research (2011–2018) on language assessment in China	Min, S., He, L., Zhang, J.	2020
The role of foreign language anxiety on L2 utterance fluency during a final exam	Pérez Castillejo, S.	2019
The intersections of politics and second language writing assessment: What we know	Ruecker, T., Crusan, D.	2018
Affective factors influencing fluent performance: French learners' appraisals of second language speech tasks	Kormos, J., Préfontaine, Y.	2017
What audacity! Decreasing student anxiety while increasing instructional time	Swanson, P.B., <i>et al.</i>	2010

Source: Designed by the authors

The most immediately observable feature of this corpus is its strong recency. Although the search covered 2006 to 2026, the included studies are overwhelmingly concentrated in the last four years, with the majority published from 2022 onwards and a particularly dense cluster in 2025 and 2026. The earliest retained study dates from 2010 (Swanson, Early; Baumann), followed by isolated publications in 2017, 2018, 2019, and 2020. This distribution suggests that the sustained scholarly attention to emotions in language assessment is a recent phenomenon rather than a longstanding research tradition.

Within this strand, emotions are studied in relation to at least four main domains: student test performance and outcomes; teacher assessment literacy and professional practice; feedback and peer or self-assessment processes; and broader assessment ecologies shaped by technology, institutional demands, or alternative assessment designs. These domains do not carry equal theoretical weight, nor do they conceptualise emotion in the same

way. Studies focused on students tend to frame emotion as a measurable psychological variable affecting performance operationalised through constructs such as anxiety, self-esteem, self-efficacy, evaluation apprehension, confidence, motivation, or enjoyment. This is visible in works on repeated TOEIC test-taking (Boonmoh; Chanchay, 2026), language evaluation anxiety and oral performance (Ren *et al.*, 2025), affective factors influencing fluency during oral tasks (Kormos; Préfontaine, 2017), and foreign language anxiety during final exams (Pérez Castillejo, 2019). These studies contribute important empirical evidence about the relationship between affect and performance, but they tend to treat emotion as an individual predictor or mediator rather than as a socially situated and emergent process.

Alongside this more psychological orientation, the corpus also contains a second and arguably more conceptually significant group of studies in which emotions are linked to the social, institutional, and ethical dimensions of assessment. This is particularly visible in research on teacher assessment literacy: studies such as Nazari and Ranjbar (2023), Jalilzadeh *et al.* (2026), Nazari, and Xodabande (2023), Derakhshan *et al.* (2026), and Estaji *et al.* (2026) position emotion not as a learner variable but as part of teachers' professional lives: their assessment identities, their relationships with institutional policies, their sense of agency, accountability, and belonging. In these studies, emotional experience is generated by assessment practices and institutional ecologies, not merely experienced in response to them. This is a conceptually important distinction, since it begins to show that assessment does not only trigger emotions, but actively produces them through the conditions it creates.

A striking feature of String I is how heavily it is weighted toward teachers and teacher education, showing not only the emotional experiences of students but also of those who design, implement, and make decisions about assessment. This brings two important implications. First, it confirms that the emotional dimension of language assessment is increasingly recognised as a

professional and institutional issue, not simply a learner-response phenomenon. Second, it suggests that language assessment literacy (LAL) has become a productive meeting point between assessment research and affective research, with several studies framing LAL as encompassing not only technical knowledge and skills but also affective, ethical, and relational dimensions. Notably, this pattern extends to technology-mediated contexts: studies on VoiceThread-mediated assessment (Liao, 2025) and blended classroom assessment (Su; Lee, 2024) suggest that digital and AI-assisted environments are becoming one of the main sites where emotional issues in assessment are being noticed and researched.

Another aspect to be pointed out is that the corpus of String I is also notably heterogeneous. The included studies employ mixed-methods designs, case studies, qualitative narrative inquiries, structural equation modelling, and quantitatively oriented mediation or correlation analyses. This diversity reflects the multiple ways in which emotional phenomena can be accessed, but it also mirrors the conceptual fragmentation of the strand. Studies that measure anxiety, self-esteem, or positive emotions tend to rely on scalable and quantifiable constructs; studies on emotion labour, emotional critical incidents, assessment identity, or translanguaging and institutional friction adopt interpretive or ecological designs.

What this heterogeneity means for the field is open to multiple readings, none of which is mutually exclusive. At one level, it reflects theoretical diversity, with researchers drawing legitimately on different traditions to access emotional phenomena that resist any single methodological approach. At another level, however, it signals an emerging rather than a consolidated field. The studies share a thematic interest in emotion within language assessment but do not share an integrating theoretical framework that would render their findings cumulatively comparable. A study quantifying anxiety as a predictor of test performance and a study tracing emotion labour through critical incidents are not addressing the same construct under different methods. They are

working with different ontological assumptions about what emotion is, where it resides, and how it operates within assessment contexts.

The heterogeneity, in this sense, is less a feature of a mature field exercising methodological pluralism than a symptom of conceptual fragmentation in a field still constituting itself. This reading is consistent with the temporal pattern observed earlier in this section, where the bulk of the corpus has been produced in the last three to four years. The field is expanding but has not yet developed shared analytical vocabularies that would allow its diverse contributions to speak to one another. Complexity theory, as argued in section 2.4, offers one such vocabulary, and its absence from this corpus, as the analysis of the other strings will demonstrate, is precisely what allows the fragmentation to persist.

The corpus resulting from this search offers an important first view of how emotions have been addressed in language assessment research over the last two decades. The selected texts show that emotions are no longer entirely absent from language assessment research, although they remain unevenly conceptualised, methodologically fragmented, and only partially integrated into broader theoretical discussions about assessment.

4.3. String ii: ("emotion*" or "affecti*") and ("complexity theory")

The second strand examines the intersection between emotions and complexity theory. The search retrieved 137 records across the three subject areas, of which 11 met the inclusion criteria following title and abstract screening. Although this intersection has generated a substantial body of work, emotions and complexity theory have been brought into dialogue almost exclusively in relation to language learning and classroom interaction, leaving the dimension of assessment, and what happens to learners' emotions when they are assessed, largely unexamined.

Table 4 – Research Results for String II

Title	Authors	Year of publication
Introduction: Applying Complex Dynamic Systems Principles to Empirical Research on L2 Motivation	Dörnyei, MacIntyre ; Henry	2014
Real people with real experiences: The emergence of classroom L2 study feelings over interacting timescales	Sampson, R.J.	2019
A Complex Systems Investigation of Group Work Dynamics in L2 Interactive Tasks	Chen, W.	2023
Unpacking Language Teacher Educators' Expertise: A Complexity Theory Perspective	Yuan; Yang	2022
EFL learners' versus instructors' attributions of success and failure factors: A complexity theory perspective	Alzaanin, E.	2023
Mechanisms of foreign language learning anxiety and enhancement strategies among Chinese tertiary students: a grounded theory approach	Gao; Zuo	2024
Multilingualism and Self-Development: Insights Into Teachers' Practices and Predictors	Calafato, R.	2025
Translanguaging in L3 instruction: differential effects on German spoken skills	Shen; Yüzlü	2026
Intelligent-TBLT for EFL Learners' Reading and Writing Skills: A Chaos Complexity Theory Lens	Çelik, F.	2025
Sixty Years of Language Motivation Research: Looking Back and Looking Forward	Al-Hoorie, A.H.	2017
Theorizing and Analyzing Language Teacher Agency	Kayi-Aydar <i>et al.</i>	2019

Source: Designed by the authors

The analysis of the resulting studies show that, when affective constructs are in focus, the emotional constructs addressed across this corpus are concentrated primarily around motivation, anxiety, and what several studies describe as affective states or emotional dispositions. The foundational volume by Zoltán Dörnyei, Peter D. MacIntyre and Alastair Henry (2014) positions motivation as a complex and dynamic phenomenon. The authors argue that motivational processes in language learning cannot be adequately

captured through static models. Instead, they advocate for nonlinear system dynamics introduced into second language research under labels such as chaos theory, emergentism, dynamic systems theory, and complexity theory, as a more appropriate framework. Notably, the term “acquisition” is not fully aligned with the perspective adopted in Section 2.3. Al-Hoorie (2017) extends this historical perspective, tracing sixty years of language motivation research and identifying the dynamic, affective, and unconscious dimensions of motivation as emerging themes that point toward a complexity-informed future for the field.

Anxiety occupies a more ambiguous position in this corpus. Gao and Zuo (2024) examine foreign language learning anxiety among Chinese tertiary students through grounded theory, identifying both external sociocultural factors and internal self-regulation issues as drivers of anxiety, and explicitly calling for a dynamic complexity theory perspective in future research to explore trends in anxiety and its relationships with other affective factors. This study is notable because it approaches the threshold of the full triangulation, anxiety, complexity, and language learning are all present, but stops short of engaging assessment as a site where anxiety is generated or regulated. This is significant because, as the theoretical framework in section 2.4 argued, assessment is not external to the learning process but constitutive of it.

Thus, when the complexity framework is in use, across the retained studies, complexity theory functions not as a peripheral reference but as a genuine theoretical commitment. Sampson (2019) provides perhaps the most direct illustration of this, investigating the emergence of classroom L2 study feelings over interacting timescales through a complexity perspective. His study of 47 undergraduates in a compulsory EFL course reveals that emotional experiences in the classroom involve sense-making emergent from both immediate interactions and individualised life histories transported into the learning context, a finding that aligns directly with the non-linear, context-sensitive view of emotions developed

in section 2.2. Poupore (2018) adopts a complexity theory perspective to analyse group work dynamics in L2 interactive tasks, identifying affect-related states, motivation, emotional state, and perceived difficulty, as key elements shaping the signature dynamics of group interaction. Both studies demonstrate that complexity theory, when applied to emotional phenomena in language learning, produces insights that static psychological models cannot.

4.4. String iii: ("language assessment") and ("complexity theory" or "dynamic system" or "complex dynamic system")

The second pair to assemble the string below researched the intersection that formed the second triangle's side, which was language assessment and complexity theory. The initial formulation of this string ("language assessment") AND ("complexity theory") yielded no documents across the three subject areas of Social Sciences, Psychology, and Arts and Humanities. This absence was not immediately treated as a definitive finding. Instead, it prompted a methodological reflection on the scope of the search terms. Since complexity theory in applied linguistics is also widely referred to as dynamic systems theory, Larsen-Freeman (1997, 2016) and Larsen-Freeman and Cameron (2008) use both terms interchangeably throughout their foundational work. The string was expanded to include "dynamic system" and "complex dynamic system" as alternative designations for the same theoretical framework. This expansion did not alter the conceptual scope of the search. It ensured that the same concept was captured under all its established labels.

Table 5 – Research Results for String III

Title	Authors	Year of publication
Learner agency and assessment co-adaptation from a Complex Dynamic Systems Theory perspective	Yu, Q.	2026
An Ecological Perspective on Classroom-Based Assessment	Chong; Isaacs	2023
Establishing a Nonlinear Dynamic Individual-Centered Language Assessment model: a dynamic systems theory approach	Bahari, Zhang; Ardasheva	2023

Source: Designed by the authors

Why has the intersection of language assessment and complexity theory generated such a limited body of research? Three interconnected explanations seem to be at play, none of which is mutually exclusive. The first is conceptual separation between fields. Language assessment has its intellectual roots in the psychometric tradition concerned with measurement, validity, and reliability (Bachman, 1990; Bachman; Palmer, 2010). Complexity theory in applied linguistics emerged from a different lineage focused on language as process, variability, and emergence (Larsen-Freeman, 1997, 2016). The two traditions have largely developed in parallel, each prioritising the questions and concepts that animate its own intellectual heritage.

The second explanation is methodological. The commitments that have organised language assessment research, including standardisation, comparability across populations, and quantifiable inference from test performance to language ability, sit uneasily alongside those of complexity-informed research, which prioritises context sensitivity, longitudinal idiographic designs, and the irreducibility of dynamic systems to discrete measurement points. Researchers gravitating to one set of commitments rarely engage substantively with the other.

The third explanation concerns publication ecologies. The journals that publish work in language assessment and those that publish work in complexity-informed applied linguistics constitute

relatively distinct discursive spaces, with different review panels, citation patterns, and audiences. Work that attempts to bridge the two domains may find no natural disciplinary home, which discourages its production. Together, these three factors help explain why the intersection has remained underdeveloped, and they lend additional significance to the fact that all three retained studies were published between 2023 and 2026. The dialogue between language assessment and complexity theory appears to be only now beginning to take shape as a recognisable area of inquiry.

The search resulted in three relevant studies across two decades of indexed research, which is a very significant finding of this strand. The fact that the intersection of language assessment and complexity theory has generated such a limited number of studies stands in sharp contrast to the 184 records retrieved for the Assessment ↔ Emotion string and the substantial corpus connecting emotion and complexity in language learning more broadly.

Notably, all three retained studies were published between 2023 and 2026, suggesting that the intersection of language assessment and complexity theory is underexplored, shaping itself as a recognisable area of inquiry. This concentration of relevant work within the last three years mirrors the recency pattern observed in the Assessment ↔ Emotion strand and reinforces that the integration of these three domains is a genuinely recent and still nascent development in applied linguistics. Also, this near-absence demonstrates that, while complexity theory has been extensively theorised as a framework for understanding language development, and while assessment has been increasingly reconceptualised as a dynamic and ecologically embedded practice, the two bodies of work have rarely been brought into explicit dialogue. It is precisely this silence that the present chapter seeks to address.

Yu (2026) is the most directly relevant of the three to the chapter's central argument. By operationalising CDST (Complex Dynamic Systems Theory) as an interventional framework within a language assessment context, specifically a rubric co-construction

series, Yu moves beyond the observational stance that characterises most complexity-informed research in language learning. The study demonstrates that assessment contexts are not passive backdrops but actively shaped systems in which learner agency and contextual conditions co-adapt over time. Notably, the study also registers the emotional and attitudinal dimensions of learner engagement, buy-in, self-regulation, responses to guidance, without, however, theorising these as affective components of the system. That is significant because the third vertex of the triangle is present implicitly but never named.

Bahari, Zhang and Ardasheva (2023) represent a different entry point into the Assessment ↔ Complexity intersection. Their Nonlinear Dynamic Individual-Centered Language Assessment (NDICLA) model is grounded in dynamic systems theory's principle of non-linearity and individual difference, applied to computer-assisted language assessment design. The study's experimental design produces a model that acknowledges dynamicity and adaptivity as core assessment values, which is conceptually significant. The attitudes reported by learners, particularly around engagement and competence, gesture toward the affective dimension without engaging it theoretically. Like Yu (2026), this study sits on the Assessment ↔ Complexity side of the triangle but does not close it toward emotion.

Chong and Isaacs (2023) are the most ecologically grounded of the three and the closest to the integrated framework this chapter proposes. Their concept of language assessment ecology as a multi-layered dynamic system explicitly engages learner psychology and draws on both ecological systems theory and complex dynamic systems perspectives. The study, therefore, begins to approximate the triangular convergence the chapter argues for: assessment is framed as systemic, complexity is the analytical lens, and learner psychology is identified as a relevant dimension.

5. FINAL CONSIDERATIONS

This chapter set out to examine how research at the intersection of additional language assessment, emotions, and complexity theory is currently structured in the indexed literature. The systematic review conducted through the PRISMA framework, drawing on four search strings applied to the Scopus database between 2006 and 2026, produced a finding that is simultaneously methodological and theoretical: no study retrieved across the twenty-year span of the review had brought all three domains into explicit and unified dialogue. As the analysis of the three pairwise strands demonstrated, each side of the triangle has developed independently. Emotions and complexity theory have been brought into productive dialogue in studies of language learning and classroom interaction. Language assessment and emotion are increasingly examined together, particularly in relation to teacher assessment literacy, feedback, and technology-mediated environments. And language assessment and complexity theory have produced a small but notable cluster of studies, all published between 2023 and 2026. The cross-strand synthesis presented in Table 06 maps these three intersections along five dimensions, making visible both what each strand contributes and what it leaves unaddressed.

Table 6 – Cross-strand synthesis of the three pairwise intersections

Aspect	Emotion + Complexity (11)	Assessment + Complexity (3)	Assessment + Emotion (37)
Temporal distribution	Spread across review period	All 2023–2026	Sharp acceleration from 2023
Engagement with complexity theory (by title and abstract)	Central	Genuine but recent	Largely absent

Engagement with assessment (by title and abstract)	Almost entirely absent	Central	Central across multiple framings
Apparent topical focus (by title clusters)	Motivation, anxiety, teacher agency, group dynamics	Learner agency, classroom ecology, dynamic individual models	Test anxiety, emotion labour, assessment literacy, technology-mediated assessment
What this contributes to the triangular argument	The theoretical vocabulary	The emerging connection point	The empirical focus that demands integration

Source: Designed by the authors

Synthesising across the three strands reveals patterns that no individual strand makes visible. The first is a striking temporal convergence: all three intersections concentrate their production in the last three to four years, with the bulk of relevant studies appearing between 2023 and 2026. This temporal alignment suggests that the field is not stagnant but in active reconfiguration, and that the integration this chapter argues for is becoming possible precisely now, at a moment when each side of the triangle is consolidating its conceptual resources.

The second pattern is one of complementary blind spots. The intersection of emotion and complexity possesses the theoretical vocabulary needed for integration but does not turn that vocabulary toward assessment. The intersection of language assessment and emotion engages assessment intensively but does so without the theoretical framework that would render its diverse approaches mutually intelligible. The intersection of language assessment and complexity is beginning to do that integrating work but remains too small to do so substantively. Each side, in other words, holds part of what the other two are missing.

The third pattern is one of ontological tension within the largest strand. The intersection of language assessment and emotion is internally divided between two competing conceptualisations of what emotion is and where it resides: the psychological-individual and the relational-ecological. A complexity-guided framework, drawn from the most theoretically mature of the three strands, could resolve this division by treating individual affective states and ecological-relational dynamics as scales of the same dynamic system rather than as competing objects of inquiry.

Taken together, these patterns suggest that the field is at a developmental threshold. The resources for an integrated account of language assessment as an affective and complex phenomenon are now available, but they are distributed across three sides of a triangle whose centre remains unoccupied. The triangular framework proposed in this chapter operates simultaneously as a conceptual model, articulating the structural interdependence of assessment, emotion, and complexity as mutually implicating dimensions of language learning; as an organising heuristic, structuring both the search design and the strand-by-strand analysis that followed; and as a research agenda, with the empty centre of the triangle marking the empirical territory that remains to be explored.

The absence of such integration does not stem from a lack of conceptual grounding. The theoretical frameworks presented in this chapter make the interrelation of the three domains hard to overlook. It stems, rather, from the lack of sustained empirical and analytical engagement with what is, at this point, an emergent and necessary area of inquiry. This chapter has documented that gap systematically and, in doing so, established the conceptual coordinates for the work that must follow: research that treats assessment events not merely as contexts in which emotions occur, but as moments of intensified systemic interaction in which affective, cognitive, and institutional processes co-evolve. It is in this direction that a more fully integrated account of emotion in language assessment ecologies can be developed.

REFERENCES

- BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language assessment in practice**. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- BAHARI, A., ZHANG, X., ; ARDASHEVA, Y. (2023). **Establishing a Nonlinear Dynamic Individual-Centered Language Assessment model**: a dynamic systems theory approach. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4034–4056, 06 Jul 2021.
- FERREIRA BARCELOS, Ana Maria. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 301–325, 2015.
- BENESCH, S. **Emotions and English language teaching**: exploring teachers' emotion labor. New York: Routledge, 2018.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy ; Practice**, v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998.
- BOUDREAU, Carmen; MACINTYRE, Peter D.; DEWAELE, Jean-Marc. Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 8, n. 1, p. 149–170, 2018.
- CARLESS, D. **Excellence in university assessment**: learning from award-winning practice. London: Routledge, 2015.
- DAVISON, C.; LEUNG, C. Current issues in English language teacher-based assessment. **TESOL Quarterly**, v. 43, n. 3, p. 393–415, 2009.

DEWAELE, J.-M. **Emotions in multiple languages**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. **Language Assessment Quarterly**, v. 9, n. 2, p. 113–132, 2012.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language testing and assessment: an advanced resource book**. London: Routledge, 2007.

HIVER, Phil; AL-HOORIE, Ali H. **Research Methods for Complexity Theory in Applied Linguistics**. Bristol: Multilingual Matters, 2020.

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. **The Modern Language Journal**, v. 70, n. 2, p. 125–132, 1986.

HYLAND, K.; HYLAND, F. Feedback on second language students' writing. **Language Teaching**, v. 39, n. 2, p. 83–101, 2006.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141–165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. Classroom complexity. In: LARSEN-FREEMAN, D. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 148–166.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Complexity theory: the lessons continue. In: ORTEGA, Lourdes; HAN, ZhaoHong (Eds.). **Complexity Theory and Language Development: in celebration of Diane Larsen-Freeman**. Amsterdam: John Benjamins, 2017. p. 11–50. (Language Learning ; Language Teaching, 48).

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LI, Xiaodong. The need for ecological momentary assessment in researching emotional factors in language education. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 14, p. 1115871, 2023.

LIBERATI, Alessandro; ALTMAN, Douglas G.; TETZLAFF, Jennifer; MULROW, Cynthia; GÖTZSCHE, Peter C.; IOANNIDIS, John P. A.; CLARKE, Mike; DEVEREAUX, P. J.; KLEIJNEN, Jos; MOHER, David. **The PRISMA Statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration**. PLoS Medicine, v. 6, n. 7, e1000100, 2009.

MACINTYRE, P. D. An overview of language anxiety research and trends in its development. In: GKONOU, C.; DAUBNEY, M.; DEWAELE, J.-M. (Ed.). **New insights into language anxiety: theory, research and educational implications**. Bristol: Multilingual Matters, 2017.

MCNAMARA, T. Language assessment as social practice: challenges for research. **Language Testing**, v. 18, n. 4, p. 333–349, 2001.

MERCER, S. The self from a complexity perspective. In: MERCER, S.; WILLIAMS, M. (Ed.). **Multiple perspectives on the self in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

MOHER, D. *et al.* Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **PLoS Medicine**, v. 6, n. 7, 2009.

MORIN, E. **On complexity**. Cresskill: Hampton Press, 2008.

PAGE, M. J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, 2021.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: from 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. In: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. (Ed.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

REA-DICKINS, P. Mirror, mirror on the wall: identifying processes of classroom assessment. **Language Testing**, v. 18, n. 4, p. 429–462, 2001.

SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. **Instructional Science**, v. 18, n. 2, p. 119–144, 1989.

SAMPSON, J. **Real people with real experiences:** The emergence of classroom L2 study feelings over interacting timescales, v. 84, p. 14-23, 2019.

SAMPSON, Richard J. **Complexity in Second Language Study Emotions: Emergent Sensemaking in Social Context**. Abingdon: Routledge, 2022.

SCARINO, A. Developing assessment literacy of teachers of languages. In: SCARINO, A.; LIDDICOAT, A. J. (Ed.). **Assessing intercultural language learning**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2017.

SHAO, K. *et al.* Emotion in classroom language learning: advances and prospects. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 2020.

SHOHAMY, E. **The power of tests:** a critical perspective on the uses of language tests. Harlow: Longman, 2001.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning:** a sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

WHYTE, Shona; LARSEN-FREEMAN, Diane. ‘Real people’s concerns’: paradigm shifts in Applied Linguistics through AILA. In: MIRAS, Grégory; COLÓN DE CARVAJAL, Isabel; BLANC, Nathalie; WHYTE, Shona (Eds.). **60 Years of Applied Linguistics:** toward more engaged research. Amsterdam: John Benjamins, 2026. p. 116-125. (AILA Applied Linguistics Series, 22).

“EU ME SENTI GLOBAL”: EMOÇÕES E IDENTIDADE CULTURAL AMAZÔNIDA NO ENSINO DE INGLÊS DECOLONIAL À LUZ DA COMPLEXIDADE

Douglas Henrique Castilho da Silva (UFPA)

Larissa Dantas Rodrigues Borges (UFPA)

1. INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa tem sido marcado por lógicas coloniais centradas na cultura de países hegemônicos anglófonos do Norte Global, reproduzindo opressões que afetam as emoções e negligenciam a cultura dos estudantes e professores amazônidas. Em paralelo, a região amazônica e sua rica cultura são alvo de subvalorização e violências coloniais históricas que culminam em uma grave ameaça ao futuro da floresta na emergência climática. Nesse contexto, defendemos um ensino de inglês disruptivo, que inverta a lógica colonial e promova a valorização da identidade cultural amazônida, com potencial de catalisar repercussões emocionais e identitárias transformadoras na formação de professores.

Uma temática desafiadora como as múltiplas interações entre emoções, identidade cultural amazônida e ensino de língua inglesa pode representar uma barreira à ciência tradicional, mas não à Ciência da Complexidade, que propõe uma mudança de paradigma na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (Borges; Paiva, 2011). Nesse paradigma, o ensino de línguas é visto como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), dinâmico e não linear, composto pelas múltiplas interações de diversos elementos aninhados (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), entre eles, emoções e identidade, dois construtos imbricados que se moldam mutuamente em uma relação de interação e reciprocidade (Barcelos, 2015; Pavlenko, 2013).

As emoções estão no coração das práticas de ensino (Hargreaves, 1998) e desempenham um papel relevante em toda a trajetória do professor, desde sua formação inicial (Rezende; Turcato, no prelo). De acordo com Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018), as emoções são construtos complexos que influenciam nossa percepção da realidade e as ações que decidimos tomar. Dessa forma, elas estão fortemente conectadas ao contexto docente, atravessado pelas relações sociais do professor com seus alunos e colegas, com sua prática de ensino, seus valores, crenças, identidade e a cultura da escola, entre outros aspectos (Zembylas, 2004).

Já a identidade cultural é um processo, um tornar-se atravessado por história, cultura e lugar (Hall, 2006), de modo que a identidade cultural amazônida pode ser compreendida em sua formação contínua, dinâmica, múltipla e etnodiversificada. A valorização da identidade cultural no ensino de línguas mobiliza transformações no aprendente, pois pode contribuir para a emergência de emoções como pertencimento e aumentar seu engajamento na sua comunidade (González, 2018). Ao incorporar a identidade cultural amazônida no ensino de inglês, é possível propor um ensino decolonial e significativo que reconheça e afirme o valor da cultura amazônica. Tal movimento pode catalisar impactos emocionais e identitários no professor de línguas.

Diante desse quadro e da escassez de pesquisas que articulem o reconhecimento da identidade cultural amazônida, emoções e ensino de inglês enquanto um SAC, este capítulo tem como objetivo principal compreender como a valorização da identidade cultural amazônida, enquanto prática decolonial, influencia as emoções e as dinâmicas do Sistema Adaptativo Complexo de ensino de língua inglesa, sob a perspectiva do Paradigma da Complexidade. Para alcançá-lo, propõe-se os seguintes objetivos específicos:

- Explorar as relações entre a valorização da identidade cultural amazônida e as emoções no contexto de ensino de inglês;
- Analisar as dinâmicas do SAC de ensino de inglês da professora associadas à valorização da identidade cultural amazônida, às

emoções e às interseções entre esses componentes, segundo as características dos SAC;

- Examinar de que modo essas dinâmicas favorecem a emergência de uma postura decolonial em relação ao ensino de inglês e à identidade cultural amazônida.

A seguir, apresenta-se o referencial teórico que orienta este estudo e, nas seções posteriores, descrevem-se os procedimentos metodológicos, apresentam-se os resultados e, por fim, discutem-se as implicações para a formação de professores de línguas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O aporte teórico está organizado em quatro subseções: ensino e aprendizagem de línguas como sistemas adaptativos complexos; emoções no processo de ensino e aprendizagem de línguas; identidade cultural amazônida; ensino decolonial de inglês com base na valorização da identidade cultura amazônida.

2.1. Ensino e aprendizagem de línguas como sistemas adaptativos complexos

A Complexidade, originada no século XX, propõe uma mudança de paradigma em relação à ciência tradicional (Vasconcellos, 2006). Proporciona uma visão multifacetada e dinâmica da realidade, pois considera as múltiplas relações entre os vários componentes de sistemas complexos e os efeitos emergentes dessas interações (Borges, 2019). Diane Larsen-Freeman (1997) constatou que a aprendizagem de línguas poderia ter seus fenômenos discutidos pelas lentes da complexidade visando preencher lacunas que a ciência tradicional não alcançava.

O Paradigma da Complexidade ou a teoria dos SACs pode ser entendida como um conjunto de teorias cujo foco reside no desenvolvimento de um sistema complexo ao longo do tempo (Paiva, 2014). De acordo com Borges e Magno e Silva (2016, p. 23):

Um SAC é um sistema aberto, complexo, dinâmico, não linear e caótico – que muda ao longo do tempo – em trocas constantes de energia com o seu ambiente micro e macro, possibilitando-lhe contínuas (co)adaptações e auto-organizações culminantes em emergências de padrões peculiares de comportamento (atratores caóticos) também em permanente mudança.

Nesses termos, à luz do Paradigma da Complexidade, o processo de aprendizagem de línguas pode ser compreendido como um SAC no qual diversos elementos, como contexto, motivação, agentes, identidades e emoções, interagem afetando uns aos outros de forma intrincada (Borges, 2019). A mesma compreensão se aplica ao ensino de línguas, cujo processo não é simplista ou linear, mas sim complexo e constantemente atravessado por diversos componentes que se relacionam de forma dinâmica e que influenciam a trajetória desse SAC.

Há algumas características e processos que marcam o comportamento de um SAC, dentre eles: abertura: permite que haja constante troca de energia entre os componentes do sistema (Larsen-Freeman, 2017); auto-organização: processo de acomodação que ocorre a partir da adaptação às novas interações no sistema (Martins; Braga, 2007); emergência: a partir da auto-organização, emergem novos padrões de comportamento no sistema (Borges, 2019); dinamismo: processo contínuo de mudanças no sistema ao longo do tempo (Paiva, 2014); sensibilidade ao feedback: o feedback recebido, seja positivo ou negativo, influencia o sistema (Paiva, 2007); bifurcação: processo no qual o sistema mudaria seu curso natural e seguiria, entre as alternativas disponíveis, uma nova rota (Vasconcellos, 2006), culminando em um novo padrão de funcionamento; recursão: ocorre quando é difícil identificar especificamente as causas e os efeitos, uma vez que os produtos gerados são tanto causas quanto efeitos (Morin, 2007).

O SAC de ensino e aprendizagem de línguas é susceptível a esses processos, evidenciando as características apresentadas,

tendo em conta os diversos componentes e as múltiplas interações que nele atuam. As emoções e as identidades, por exemplo, são construtos que desempenham um importante papel nas dinâmicas de ensino e aprendizagem de línguas (Barcelos, 2015; Aragão; Cajazeira, 2017), compartilhando diversas características de sistemas complexos, já que são dinâmicos, interativos, híbridos e socialmente construídos (Barcelos, 2015).

De modo convergente, Aragão e Cajazeira (2017) defendem que, para melhor compreender a relação mútua e recíproca entre emoções e identidades, é necessária uma abordagem que adote uma perspectiva complexa desses elementos.

2.2. Emoções no processo de ensino e aprendizagem de línguas

As emoções, elemento integrante do SAC de aprendizagem de línguas (Borges, 2019; Paiva, 2014; Oxford; Gkonou, 2020), foram negligenciadas em razão de um foco direcionado aos aspectos racionais da aprendizagem de línguas. O interesse por questões afetivas no contexto de ensino e aprendizagem ainda é relativamente recente, tendo emergido há poucas décadas, no contexto da “virada afetiva”¹ (Pavlenko, 2013, p. 6), caracterizada por um aumento na recorrência de estudos sobre questões afetivas na Linguística Aplicada. Contudo, Mercer e Kostoulas (2018) chamam atenção para o fato de que a literatura tem focado mais nas emoções dos alunos, de forma que há uma carência de estudos que se dediquem às emoções de professores de línguas.

Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018, p. 113) definem emoções como “construtos dinâmicos, uma rede complexa que colore nossa percepção e influencia como decidimos agir no futuro”. Essa definição ilustra o potencial do construto em formar nossa percepção da realidade, afetando nossas escolhas e ações, pois, segundo Maturana (2002, p. 15), “quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação”, já que emoções e ações estão imbricadas (Aragão;

¹ No original: “affective turn”. Essa e as demais traduções são de minha responsabilidade.

Cajazeira, 2017). Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018), ao considerarem o caráter dinâmico das emoções, defendem que elas devem ser encaradas não como algo estático, mas como processos dinâmicos que modelam e são moldados pelo contexto sociocultural do indivíduo, formando uma rede ligada a relações de poder.

Estudos sobre emoções de professores de segunda língua em contextos de ensino corroboram a importância do aspecto social nas discussões sobre o tema, já que elas são interativas e construídas culturalmente de maneira coletiva, contextual, dinâmica, ideológica e discursiva, percorrendo diferentes escalas de tempo (Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018; Castro, 2021). Assim, não se entende as emoções como fenômenos isolados do contexto, formados e experienciados singularmente no interior de um indivíduo, mas como um construto atravessado por diversas variáveis que o influenciam. Uma das formas pelas quais a dimensão contextual e relacional das emoções se evidencia é por meio de sua capacidade contagiosa e de fornecimento de *feedback*. De acordo com Hatfield, Cacioppo e Rapson (1993), o contágio emocional é um processo em que as emoções de indivíduos afetam ou são afetadas pelas emoções experienciadas por terceiros. No contexto educacional, um professor pode ser contagiado emocionalmente por meio das emoções de seus alunos, que, de certa forma, expressam um *feedback* emocional na sala de aula de diversas maneiras e em diferentes nuances, verbalmente ou não, podendo ocorrer também por meio de olhares, gestos e posturas (Kong, 2022).

Contudo, as emoções não são relevantes apenas para o equilíbrio das relações sociais em sala de aula. Peron e Barcelos (2023) acrescentam que a centralidade das emoções no ensino decorre de diversos fatores, entre os quais se destaca sua função primordial na promoção de mudanças. Isso se alinha à visão de Freire (2021) e Hooks (2013) sobre a esperança enquanto emoção de sustentáculo do movimento de busca, de engajamento para a transformação do mundo e de luta contra as injustiças sociais. Dessa maneira, entende-se que as emoções são favoráveis ao contexto educacional, contudo, o contrário também é verdadeiro.

Almeida (2021) afirma que há uma tendência disseminada pelos materiais didáticos e práticas mais tradicionais de ensino de inglês, de fomento de emoções e atitudes favoráveis às culturas de potências mundiais anglófonas e de negligência à cultura local, o que, de certo modo, coopera para a emergência de emoções e posturas de valência negativa em relação à própria cultura do aluno ou do professor brasileiro. Diz-se valência, pois não se pode atribuir um valor intrinsecamente negativo ou positivo a uma dada emoção sem que antes sejam compreendidos os seus impactos concretos em contexto. Logo, uma vez que não há uma relação linear de causa e efeito, cabe a análise contextual das repercussões de cada emoção experienciada contextualmente, dado seu caráter complexo (Oxford; Gkonou, 2020).

2.3. Identidade cultural amazônica

O campo dos estudos de identidade na Linguística Aplicada ganhou força a partir da segunda metade dos anos 1990, com pesquisas de Peirce (1995) e Norton (1997), que trouxeram maior destaque aos aspectos sociais que influenciam a aprendizagem de línguas. Para Darvin e Norton (2022), as identidades moldam nossas interações em diversos contextos, de forma que a aprendizagem de línguas é afetada pelo nosso sistema identitário. Essas repercussões na educação são explicadas pela natureza complexa, múltipla, multifacetada, dinâmica e em constante construção da identidade (Barcelos, 2015). Dessa forma, pequenas mudanças nas identidades dos aprendentes podem servir como gatilho para dinamizar o SAC de aprendizagem de línguas (Paiva, 2011); entende-se que o mesmo é válido para o professor.

Nesses estudos, um dos conceitos abordados é o de identidade cultural, entendida como uma construção social desenvolvida na interação com os outros, em um processo não linear (González, 2018), tratando-se, portanto, de um fenômeno complexo (Rooy, 2002). Define-se identidade cultural como a forma pela qual “nós nos identificamos como membros de uma comunidade e como a

maneira pela qual as tradições, crenças e práticas que compartilhamos com essa comunidade podem afetar a forma como vemos e concebemos o mundo ao nosso redor”² (González, 2018, p. 196). Já Hall (2006, p. 24) descreve que a

identidade cultural é um "tornar-se" e não apenas um "ser". Pertence tanto ao futuro como ao passado. Não é algo que já exista e transcenda lugar, tempo, história e cultura. As identidades culturais vêm de lugares, têm histórias. Porém, tal como acontece com tudo o que é histórico, também elas sofrem transformações constantes.

O autor acrescenta que “a par dos muitos momentos de semelhança, existem pontos críticos de profunda e significativa diferença que constituem ‘aquilo que somos realmente’; ou melhor – visto que a história interveio no processo –, ‘aquilo em que nos tornamos’” (Hall, 2006, p. 24). Nesse sentido, González (2018) e Hall (2006) lançam luz ao vínculo que a identidade cultural tem com o território, a comunidade, sua história e cultura, assim como sobre a maneira pela qual ela se constrói e se modifica contínua e dinamicamente em diferentes escalas temporais, sendo marcada nos indivíduos de uma cultura não só pelos pontos em comum que eles compartilham, mas também pelas diferenças.

Considerando as definições e características acima, quando se pensa em uma identidade cultural amazônida, há de se entender as dinâmicas sociais, culturais e históricas que atravessam esse território e seus povos. A Amazônia não se resume somente às suas riquezas naturais nem à sua função de cooperação com a manutenção da sustentabilidade do planeta e da existência humana, ela também é um espaço plural de convivência histórica e multiversa de diferentes povos e nações (Benchimol, 2021) que ocuparam o território e contribuíram para o desenvolvimento de

² No original: “we identify ourselves as members of a community and as the manner in which the traditions, beliefs, and practices we share with that community can affect the way we see and conceive the world around us”.

culturas regionalmente diversas de grupos étnicos de procedências diferentes e de populações distintas nas suas características regionais e, embora, distanciadas umas das outras no espaço físico, unidas pelos mesmos motivos principais de vida e pelas mesmas condições ecológicas de existência no social e no cultural (Freyre, 1961, p. 312).

Essa coexistência etnodiversificada formou uma multiplicidade cultural rica, múltipla e única que caracteriza a cultura amazônica, nas palavras de Loureiro (2015), como um sistema aberto, auto-organizado e articulado com sua realidade social complexa. Desse modo, ao se pensar em identidade cultural amazônica, deve-se evitar ideias reducionistas de estado fixo ou homogeneização, e concebê-la como um processo dinâmico e complexo que continuamente se forma em interação com toda a diversidade que nela existe.

Contudo, apesar de toda a riqueza e diversidade presente na floresta e em sua complexa sociedade, a Amazônia vem sofrendo uma série de violências históricas que subjugam sua cultura e exploram predatoriamente seus recursos naturais. O resultado disso são índices alarmantes que apontam que “a Amazônia brasileira sofreu um desmatamento acelerado nos últimos 43 anos, resultando em 20% (788.353 km²) de seu território desmatado até 2018”³ (Cruz *et al.*, 2021, p.1). Além disso, Malheiro (2019) destaca a presença do colonialismo interno que se manifesta dentro das próprias fronteiras nacionais, caracterizado como uma condição de periferização regional, uma forma de “regime social específico de exploração que articula, desde a Colônia, as relações políticas, econômicas e étnicas dentro de cada país” (Huertas, 2014, p. 102). Nesse contexto, a Amazônia mantém uma relação historicamente desigual com as demais regiões do Brasil, sendo sistematicamente explorada em nome de um suposto desenvolvimento.

Ademais, o saque e a violência do capital e de seus empreendimentos históricos no território impõem sofrimento,

³ No original: “The Brazilian Amazon has undergone an accelerated deforestation in the last 43 years, resulting in 20% (788,353 km²) of its territory deforested by 2018”.

marginalização e miséria aos povos amazônidas, conduzindo à desorganização, desvalorização e desarmonização da sua cultura popular, de modo que perdas foram sofridas ao longo do caminho, o que a mantém sob o constante estado de ameaça (Loureiro, 2015). Ocorre que a cultura e o território amazônico são indissociáveis, de modo que os danos causados em um também afetam o outro, e vice-versa, ao que se pode afirmar que a cultura pode desempenhar um papel importante na defesa da floresta amazônica.

Diante desse quadro, a organização Clima é Cultura (2025) afirma que a cultura pode se tornar um espaço privilegiado de diálogo, encontro e desenvolvimento de esperança, contribuindo para o enfrentamento da crise climática por meio de expressões artísticas, da retomada de saberes e de cuidados tradicionais com a terra e da invenção de novos modos de pensar e agir.

2.4. Ensino decolonial de inglês com base na valorização da identidade cultura amazônida

Tendo em conta a importância global da Amazônia para a manutenção do equilíbrio climático e da vida, é urgente que os mais diversos setores da sociedade, inclusive o educacional, dirijam sua atenção e esforços não só à defesa da floresta, mas também da cultura amazônica. Bastos e Brasileiro (2020) e Cafardo (2022) defendem que a promoção de uma educação de qualidade e culturalmente contextualizada pode ser uma alternativa para o enfrentamento dos problemas sociais e ambientais da região amazônica. Nesse sentido, o ensino de inglês pode contribuir na frente de defesa da floresta amazônica e de sua cultura ao incorporar a valorização da identidade cultural amazônida em suas práticas.

Além disso, o ensino de línguas tem uma posição privilegiada ao oferecer ao aluno o contato com diferentes culturas e realidades, permitindo a reflexão sobre as diversas oportunidades e desafios que isso constitui em relação à formação de sua própria identidade (Almeida, 2021). Isso é importante pois permite o desenvolver de alteridade perante outros povos e o repensar das formas de relações

sociais e ambientais, pois, segundo Wagner (2010), é no contato com outra cultura que se passa a perceber que existem outras formas de existir e interagir com as pessoas e com a natureza. González (2018) afirma que a valorização da identidade cultural pode promover a reflexão crítica da realidade e incentivar uma participação mais ativa no contexto local, bem como facilitar o processo de aprendizagem, já que recorre a práticas pedagógicas que consideram elementos cotidianos do estudante, além de fomentar o fortalecimento do senso identitário e o desenvolvimento de competências interculturais. Em consequência, frente às violências territoriais e culturais e à necessidade de atuação urgente no contexto das mudanças climáticas, o ensino de inglês na Amazônia não pode ser omissor diante da oportunidade de promoção de uma educação significativa que atue em defesa da floresta e da cultura local.

Dar mais foco à cultura amazônica no ensino de inglês se mostra ainda mais relevante em vista que, segundo Almeida (2021), essa língua é atravessada por discursos coloniais que corroboram o sustento do poder de potências anglófonas hegemônicas. Quando se fala em colonialidade, não se faz referência à antiga colonização administrativa e territorial, mas a uma moderna forma de colonização, que se estabelece na exclusão e subjugação de povos e culturas, em geral do Sul Global, oprimindo-os e inferiorizando-os por meio de mecanismos políticos, econômicos, discursivos e epistêmicos (Pardo, 2024). Em contraponto, tem-se a decolonialidade, que “objetiva identificar hierarquias invisíveis e naturalizadas que tentam impor homogeneidade sobre a heterogeneidade e promover relações de poder mais igualitárias entre diferentes seres humanos e epistemologias”⁴ (Pardo, 2024, p. 184).

As palavras de Hooks (2013, p. 224) são reveladoras sobre a violência colonial e emocional executada por meio da língua, ao afirmar que “(...) não é a língua inglesa que me machuca, mas o que

⁴ No original: “aims to identify invisible and naturalized hierarchies that try to impose homogeneity over heterogeneity and promote more equal power relations between different human beings and epistemologies”.

os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar”. A vergonha e a humilhação citadas pela autora ilustram possíveis emoções capazes de emergir de relações coloniais de opressão envolvendo a língua inglesa. Somado a isso, o ensino colonialista da língua inglesa atua em detrimento do enaltecimento da identidade e valores culturais do falante anglófono nativo. Almeida (2021) explica que há práticas e materiais didáticos elaborados com o princípio de que os alunos sejam estimulados a descartar quaisquer sentimentos ou pensamentos negativos sobre a cultura da língua-alvo, cooperando para uma colonização afetiva dos aprendentes e para a negligência de suas identidades e culturas. O autor expande essa ideia e afirma que, inclusive, existe toda uma indústria neocolonialista de ensino de inglês:

O que parece ocorrer é que, como o campo do ensino de inglês como língua estrangeira (EFL), incluindo métodos, materiais e pesquisa, foi em grande parte uma criação das políticas externas britânica e americana, os professores, formadores de professores e pesquisadores brasileiros foram os primeiros a assimilar as ideologias neocolonialistas que acompanhavam as pedagogias propostas para o ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira⁵ (Almeida, 2021, p. 937).

Logo, entende-se que a valorização da identidade cultural amazônida no ensino de inglês emerge como uma alternativa decolonial e localmente situada, orientada à promoção de uma aprendizagem significativa que respeite, valorize e não oprima emocionalmente o aluno amazônida. Contudo, como há escassez de pesquisas que abordem essas temáticas, de forma agregada, na

⁵ No original: “What seems to be the case is that, since the field of TEFL, including methods, materials, and research, was largely a creation of British and American foreign policies, Brazilian teachers, teacher educators and researchers were the first to assimilate the neocolonialist ideologies which came with the proposed pedagogies for the teaching of English as a second or foreign language”.

aprendizagem e, sobretudo, no ensino de línguas sob o viés da Complexidade, não foram encontrados precedentes que relatem os impactos emocionais e identitários da valorização da identidade cultural amazônica no SAC de ensino de inglês do professor. Por isso, de modo a avançar no estudo, os métodos são descritos na seção subsequente.

3. METODOLOGIA

Este trabalho se desenvolveu como um estudo de caso combinado à pesquisa narrativa, de cunho qualitativo e empírico, investigado à luz do Paradigma da Complexidade. O estudo de caso justifica-se em razão de a presente investigação se propor a compreender fenômenos sociais humanos que ocorrem em um dado contexto real, enquanto a pesquisa narrativa justifica-se pelo foco nas experiências narradas sobre um passado, cujas memórias ganham sentido (Paiva, 2019).

As lentes da Complexidade serão utilizadas para explorar os dados visando propiciar um entendimento mais amplo e profundo do fenômeno estudado, com foco nas interações presentes no sistema e na emergência de novos comportamentos decorrentes dessas dinâmicas (Borges, 2019). Uma vez que a trajetória do SAC de ensino a ser analisado se constitui nas histórias e relatos da participante sobre sua experiência como professora de inglês em pré-serviço em um contexto específico de um projeto de extensão, os métodos apontados se mostram adequados para o desenvolvimento do estudo.

Para conferir melhor organização e apresentação, esta seção é subdividida em três partes: contexto e participante; instrumentos de geração de dados e procedimentos de análise de dados.

3.1. Contexto e participante

O contexto do estudo se deu no projeto de extensão Inglês Cabano, registrado no Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL),

da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), vinculada à Universidade Federal do Pará (UFPA). O LAEL promove diversos projeto de ensino, pesquisa e extensão que visam fortalecer a formação de professores de línguas na Amazônia. Neste espaço, os professores em formação inicial dos cursos da FALEM podem exercer sua autonomia e submeter seus próprios projetos de ensino e extensão voltados para a comunidade, sob a supervisão de um professor formador.

O objetivo do Inglês Cabano era sensibilizar crianças e adolescentes integrantes de grupos de Carimbó para a aprendizagem da língua inglesa, promovendo a valorização da cultura e da identidade amazônica. O projeto ofertou um total de doze aulas de inglês, com duração de duas horas cada, uma vez por semana, de setembro a dezembro de 2023, a cerca de dez alunos, com idades entre 9 e 14 anos, oriundos de grupos de Carimbó, expressão musical e artística da cultura paraense, da cidade de Belém do Pará. As aulas do projeto ocorreram no bairro da Pedreira, periferia da cidade, onde residiam as crianças, sendo ministradas nas casas de vizinhos que cediam um espaço do domicílio para os encontros.

O curso foi ministrado por um professor e uma professora em pré-serviço, que cursavam, à época, o quinto semestre do curso de Letras-Inglês da UFPA, sob a supervisão de uma formadora de professores, coautora deste capítulo. Em vista de um dos autores deste estudo ter sido um dos professores da equipe, foram considerados os dados gerados apenas pela professora em pré-serviço envolvida no projeto.

Os próprios professores em pré-serviço tinham a autonomia de elaborar os materiais didáticos que integravam temas amazônicos, como culinária, arte, geografia, história e meio ambiente. Ambos não passaram por treinamento específico para ministrar as aulas ou elaborar materiais com essas temáticas, de tal forma que as experiências de ensino de inglês voltadas para a valorização da identidade cultural amazônica foram inéditas.

Na época do curso, a participante conciliava as atividades do projeto Inglês Cabano com as demandas da graduação e com um estágio em uma escola de idiomas particular. A professora nunca havia atuado com práticas de valorização à identidade cultural amazônica antes de seu ingresso no projeto, de modo que se faz oportuno investigar as emergências emocionais e transformações ocasionadas em seu SAC de ensino da língua inglesa no contexto de suas inéditas experiências de ensino voltadas a esta temática.

A participante assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a utilização dos dados gerados para fins desta pesquisa. De forma a garantir a confidencialidade e privacidade, a participante foi identificada pelo pseudônimo Moon, escolhido por ela própria.

3.2. Instrumentos de geração de dados

A geração de dados ocorreu em novembro de 2025, quase dois anos após a conclusão do projeto Inglês Cabano, quando um dos autores passou a conduzir o presente estudo no percurso do curso de mestrado. Desse modo, a participante rememorou os eventos por meio das postagens da época nas mídias sociais do projeto, dos slides de aula e do relatório de projeto de extensão preenchido ao final do curso, antes de responder aos três instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo: o gráfico das emoções de Brackett (2021), a narrativa visual e uma entrevista semiestruturada. Todos os instrumentos foram aplicados no mesmo dia, de acordo com a ordem descrita nos próximos parágrafos.

O primeiro instrumento utilizado foi o gráfico das emoções de Brackett (2021), composto por um quadro com um amplo vocabulário de cem emoções, que auxiliou a professora em pré-serviço na identificação e nomeação de suas emoções. Foi pedido para que a participante refletisse sobre suas experiências no projeto Inglês Cabano e indicasse, no gráfico, as emoções que mais predominaram ao lidar com temáticas envolvendo a cultura amazônica.

O segundo instrumento foi a narrativa visual, na qual a professora em pré-serviço fez uma ilustração de modo a representar suas experiências emocionais com as temáticas e elementos da cultura amazônica no ensino de inglês, bem como elaborou um texto explicando a imagem. Justifica-se a escolha desse instrumento em função de seu potencial de mobilizar emoções e reflexões sobre a identidade por meio de dimensões visuais e artísticas (Aragão, 2025).

Como último instrumento, tem-se a entrevista semiestruturada, que permite explorar pontos relevantes não premeditados que podem emergir durante a geração de dados (Paiva, 2019). A entrevista foi conduzida presencialmente e gravada, tendo durado cerca de 35 minutos. As perguntas realizadas englobaram tanto os conteúdos dos dois instrumentos anteriores quanto as experiências emocionais e identitárias e as reflexões da professora em pré-serviço sobre o ensino de língua inglesa e a valorização da identidade cultural amazônica durante o período do projeto.

3.3. Procedimentos de análise de dados

Os dados gerados nesta pesquisa foram explorados por meio de análise temática, entendida como um procedimento qualitativo voltado à identificação, organização e interpretação de padrões de sentido em um conjunto de dados (Braun; Clarke, 2006).

As emoções registradas pela participante no gráfico de Brackett (2021) foram analisadas com a finalidade de constituir um mapeamento inicial e panorâmico do repertório emocional experienciado pela professora durante a execução do projeto. A narrativa visual permitiu a análise interpretativa dos elementos visuais e textuais associados às emoções e à identidade cultural amazônica. Já a entrevista semiestruturada aprofundou temáticas e experiências inicialmente mobilizadas pelos instrumentos anteriores, oferecendo relatos mais detalhados e densos sobre as

relações entre valorização da identidade cultural amazônida e emoções no ensino de língua inglesa.

Os dados provenientes dos três instrumentos foram submetidos a leituras sucessivas para que pudessem ser identificadas recorrências e aproximações de sentido nos relatos da participante. Os padrões encontrados foram organizados em categorias temáticas emergentes e posteriormente interpretadas à luz dos estudos sobre emoções, identidade cultural amazônida, decolonialidade e Complexidade.

Cabe destacar que a entrevista semiestruturada gerou dados mais completos, precisos e ilustrativos para o cumprimento dos objetivos deste estudo, de modo que foram privilegiados na análise somente excertos derivados desse instrumento na seção de resultados e discussão. Contudo, reconhece-se a importância do gráfico de Brackett (2021) e da narrativa visual para estimular a reflexão da participante sobre suas experiências emocionais e identitárias, bem como para fornecer insumo para a exploração mais aprofundada das temáticas mobilizadas. A seção de resultados e discussão, a seguir, apresenta os dados gerados e a análise realizada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na presente seção, são analisadas e discutidas as influências da valorização da identidade cultural amazônida, enquanto prática decolonial, sobre as emoções e as dinâmicas do SAC de ensino de língua inglesa da participante, sob as lentes da Complexidade. A fim de cumprir o primeiro objetivo específico, são exploradas as relações entre valorização da identidade cultural amazônida e emoções no contexto de ensino. Além disso, são descritas e analisadas as dinâmicas de ensino de inglês da professora, em seu aninhamento com emoções e identidade cultural amazônida, com base nas características dos SAC, o que atende ao segundo objetivo específico desta pesquisa. Também são examinadas emergências de posturas decoloniais nas práticas de ensino de inglês da

participante e na percepção sobre sua identidade cultural, de modo a cumprir o terceiro objetivo específico.

Os relatos da professora em pré-serviço sobre suas experiências emocionais, identitárias e no ensino serão analisados com base em quatro categorias emergentes: condições iniciais do SAC de ensino de inglês e primeiros contatos com a valorização da identidade cultural amazônida; da marginalização ao pertencimento global: ressignificando a identidade cultural amazônida; o componente afetivo na formação da identidade cultural amazônida; a valorização da identidade cultural amazônida como propulsora de um ensino de inglês significativo, decolonial e transformador.

4.1. Condições iniciais do sac de ensino de inglês: primeiros contatos com a valorização da identidade cultural amazônida

Neste artigo, são tomadas como condições iniciais do SAC de ensino de inglês da participante, ou seja, o ponto de partida da análise, a configuração em que ele se encontrava no início do projeto. Quanto ao primeiro contato com as aulas do projeto Inglês Cabano, a professora em pré-serviço relata, no excerto abaixo, as emoções e impressões diante da experiência inédita em ensinar a língua alvo a partir de temáticas da cultura amazônica:

Excerto 1 – Moon: Bom, o curso começou com um pouquinho de ansiedade, porque a gente não tinha muita certeza de como seriam as coisas [...] A gente não tinha muito material, a gente foi correndo atrás, e aí a gente não sabia o local, a gente não sabia como a gente ia dar essa aula, a gente não tinha segurança, mas mesmo assim a gente foi [...] Eu nunca havia trabalhado [com temáticas amazônicas no ensino de inglês]. Nunca tinha visto também durante o ensino médio, enquanto eu estudava. Também nunca tinha visto nos meus estágios que eu fazia [...] eu achava assim, será que é possível mesmo fazer isso? Porque eu nunca vi isso na minha vida (Extraído da entrevista semiestruturada).

O excerto 1 aponta que fazia parte do SAC a falta de formação, de acesso a materiais e até mesmo de qualquer referência experiencial que pudesse auxiliar a professora na incorporação, em suas aulas, de conteúdos direcionados ao contexto amazônico. Essa dificuldade pedagógica reflete a concepção de que a indústria de ensino de inglês no Brasil, assim como seus materiais didáticos e cursos de formação de professores, ainda está bastante alicerçada nas políticas educacionais, ideologias e influência cultural do Reino Unido e dos Estados Unidos (Almeida, 2021). Nesse sentido, a experiência inicial da professora evidencia não apenas o enfrentamento de desafios didáticos, mas também de desafios emocionais e de incertezas quanto à viabilidade da implementação de práticas de ensino ancoradas na identidade cultural local.

Contudo, apesar dos empecilhos, a participante persiste no projeto e, com o tempo, reporta uma mudança de visão sobre a dificuldade envolvendo a implementação da cultura amazônica em suas aulas:

Excerto 2 – Moon: Mas aí, durante o curso, a gente foi vendo que é até mais fácil [...] quando a gente troca tudo isso [materiais orientados à cultura de países anglófonos] pelo que é nosso, é possível fazer isso, não é tão difícil assim. Então, eu penso que no futuro, como docente, eu devo fazer esse esforço. [...] Relacionar um pouco a nossa cultura com a língua inglesa. E eu acho que isso é uma coisa que a gente deve considerar sempre. [...] E como eu observei isso no Inglês Cabano, eu acredito que é possível fazer isso em qualquer lugar (Extraído da entrevista semiestruturada).

O excerto 2 revela não apenas uma percepção de que implementar elementos culturais amazônicos no ensino de inglês não é tão difícil, mas também a emergência de engajamento na inclusão desses conteúdos em suas práticas docentes. Considerando o cenário anteriormente descrito como condições iniciais de um SAC aberto, o projeto Inglês Cabano atuou como agente perturbador, introduzindo nova energia no sistema de ensino de Moon, que, em seguida, passou por um processo de

adaptação e auto-organização, por meio da emergência da percepção e do engajamento mencionados.

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), as emergências em um SAC o conduzem a uma mudança de estado de fase, estado do sistema em um instante do tempo, que o diferencia de sua organização anterior. Por essa razão, é possível entender que a implementação da valorização da identidade cultural amazônida nas práticas pedagógicas da professora mobilizou uma transformação em seu SAC de ensino de línguas. Nele, emergiu uma percepção de mais facilidade e um senso de responsabilidade quanto à inclusão de elementos amazônicos nas aulas de língua inglesa, o que pode ser entendido como um novo padrão de comportamento em sua identidade docente, com inclinação decolonial e disruptiva, que rompe com a imposição da utilização exclusiva de materiais e métodos provindos do hemisfério norte.

O excerto também evidencia a importância da valorização da cultura amazônida desde a formação inicial, a partir das quais emergiram novos padrões de comportamento projetados no “eu futuro” da participante como professora de inglês (Hadfield; Dörnyei, 2013). Tais mudanças podem ser compreendidas como resultantes das novas interações em seu sistema formativo. Esse movimento indica dinâmicas de auto-organização e emergência, nas quais a participante visa integrar, de forma mais consciente, elementos amazônicos em suas futuras aulas de inglês, revelando processos de empoderamento e transformação (Borges, 2019), que se expandem para outros contextos de ensino.

4.2. Da marginalização ao pertencimento global: ressignificando a identidade cultural amazônida

O Inglês Cabano recebeu dois visitantes estrangeiros, um de Gana e outro da Rússia, em duas ocasiões distintas, a convite dos professores, a fim de promover relações e diálogos interculturais com os alunos do curso. No excerto a seguir, a professora se refere à aula que contou com

a participação de um culturólogo russo, oportunidade em que houve uma interação fluida, espontânea e de intensa troca intercultural entre visitante, alunos e professores do projeto.

Excerto 3 – Moon: A experiência com o russo, essa experiência intercultural, eu achei extremamente rico, como que a nossa cultura pode dialogar com as outras. [...] Aquilo me fez sentir muito mais orgulhosa, porque a gente tava ali transmitindo o nosso saber. E aí essa transmissão do nosso saber, fez sentir que isso é meu. É isso, a cultura é pra gente tomar posse e se sentir orgulhoso, se identificar (Extraído da entrevista semiestruturada).

O relato de Moon deixa nítido o orgulho diante do ato de valorização da identidade cultural amazônida em diálogo intercultural com um membro de outra nacionalidade. O reconhecimento da riqueza das experiências e saberes culturais da professora e dos alunos amazônidas, durante a interação com o visitante, contribuiu para o surgimento dessa emoção. Igualmente, percebe-se também que o orgulho repercute em um senso de identificação com os próprios elementos culturais, uma percepção de que “isso é meu”, conforme alega a participante. Constata-se aí a relação interativa e dinâmica constituída entre emoções e identidade (Barcelos, 2015), bem como a recursividade (Morin, 2007), pois a valorização da identidade cultural amazônida gerou orgulho, emoção que retroagiu e influenciou a valorização da identidade cultural da professora. Desse modo, é possível afirmar que a valorização da identidade cultural amazônida tanto gera emoções, como o orgulho, quanto é também gerada por meio delas.

No relato abaixo, Moon dá mais detalhes sobre percepções e emoções derivadas do contato intercultural com o culturólogo russo:

Excerto 4 – Moon: Então, pra mim foi muito rico, isso mudou demais, abriu como se fosse uma chave na minha cabeça. [...] Não era ali a cultura do sul [do Brasil], era a nossa cultura nortista que tava dialogando com aquela cultura do outro lado do mundo, uma cultura europeia.[...] Me fez ver a

nossa identidade, não como uma identidade local, nasceu aqui, mas faz parte do mundo. É isso, assim como a cultura da Rússia está ali naquele local, mas eles conseguem se sentir parte do mundo, a gente às vezes meio que não se sente, porque a gente tá meio que excluído, meio que marginalizado, então a gente não se sente que tá incluído globalmente. Eu me senti global. Pela primeira vez eu senti que ser paraense, ser amazônida é ser parte do mundo, é estar inserida no mundo (Extraído da entrevista semiestruturada).

A fala da professora se alinha à constatação de Loureiro (2015) sobre a condição de marginalização, exploração e violência histórica sofrida pela região amazônica e pela identidade cultural de seu povo. Além disso, ao mencionar o Sul do Brasil no excerto 4, a participante torna visível o reconhecimento de que, normalmente, não é a cultura da região Norte do país que possui espaço de representatividade e alcance internacional. Essa lógica expressa a ideia do colonialismo interno nas relações desiguais e de exploração existentes entre as regiões brasileiras (Huertas, 2014; Malheiro, 2019), o que contribui para o sentimento de exclusão, marginalização e isolamento regional relatado pela professora. Contudo, no contexto de interação com o russo e valorização da identidade cultural amazônida, houve emergência da emoção de pertencimento ao mundo, acompanhada da percepção de que a cultura amazônica não é inferior e pode dialogar em condições de igualdade com qualquer outra cultura.

Moon relata sentir-se global, de modo que a abertura à emoção de pertencimento dinamizou e auto-organizou seu sistema identitário cultural, que passou a assumir uma percepção de amplitude mundial, não mais apenas local. O sentimento relatado guarda paralelos com o que diz Loureiro (2015, p. 236) sobre as conexões naturais e a unidade orgânica da Amazônia com o planeta que conflui com a concepção de que “a existência local está em íntima e espontânea relação com a totalidade”. Ao mesmo tempo, essa nova dimensão da identidade cultural amazônida da professora retroalimenta a emoção de pertencimento, ilustrando, mais uma vez, a ocorrência de recursividade entre os dois construtos.

4.3. O componente afetivo na formação da identidade cultural amazônida

A professora relata, no excerto abaixo, a contribuição que o projeto Inglês Cabano teve no fomento de suas emoções e de seu reconhecimento em relação à cultura amazônica:

Exceto 5 – Moon: Nossa, eu tenho muito respeito, muita admiração, porque é a cultura que eu nasci e é a cultura que eu pretendo continuar crescendo [...] eu acho que antes do Inglês Cabano eu não tinha isso tão vivo dentro de mim, acho que o Inglês Cabano ajudou isso a ser despertado, porque eu vim do interior, vim pra cidade grande [Belém], eu tô aqui pra estudar e eu acabo não me inserindo muito, não prestando atenção nessa cultura (Extraído da entrevista semiestruturada).

O excerto 5 ilustra como estar inserido e ter uma longa vivência em uma determinada cultura não resulta necessariamente em sua percepção e valorização automáticas, o que denota a importância da inserção de iniciativas curriculares como agentes perturbadores do sistema identitário que auxiliem no reconhecimento e fomento da identidade cultural amazônida. O relato da participante indica que suas vivências no projeto contribuíram para o despertar da consciência sobre sua cultura e de emoções como respeito e admiração. Tendo em conta a relação imbricada e recursiva entre identidade cultural e emoções, não é possível afirmar se as emoções experienciadas geraram o reconhecimento e a valorização de sua identidade cultural amazônida ou o inverso. O que se pode alegar é que as emoções relatadas pela professora dinamizam e compõem sua identidade cultural, uma vez que, segundo Barcelos (2015), as emoções afetam a construção de nossas identidades. A seguir, Moon cita outras experiências de ensino envolvendo a cultura amazônica e suas repercussões emocionais e identitárias:

Excerto 6 – Moon: Por exemplo, quando a gente ensinava as coisas sobre os nossos animais, sobre nossa comida, nossas localidades, né? E aí eu fico

imaginando como as crianças se sentiam e com certeza elas se sentiam abraçadas e isso também passou pra mim. Eu me sentia abraçada, então eu meio que me senti mais amazônida, com certeza (Extraído da entrevista semiestruturada).

A professora relata que as experiências de ensino de língua inglesa com base nos elementos culturais amazônicos permitiam, de certo modo, uma relação de harmonia emocional entre ela, os alunos e a cultura amazônica como conteúdo didático. O “sentir-se abraçada” referido pela participante pode ser entendido como um conjunto de emoções de acolhimento, pertencimento e representatividade frente às temáticas exploradas. De acordo com a professora, ao entender que as crianças experienciavam essas emoções, ela também as sentia, fenômeno que ilustra o poder do *feedback* afetivo não verbal e do contágio das emoções. Em sala de aula, não apenas informações estão em fluxo entre professores e alunos, mas também emoções, de forma verbal ou não (Kong, 2022), interagindo com o SAC de ensino do professor que reage à informação emocional recebida em razão de sua sensibilidade a *feedbacks* (Paiva, 2007). Ademais, nessa comunhão emocional entre professora e alunos amazônidas com os elementos de sua cultura local em sala de aula, houve a emergência do sentir-se mais amazônida. Isso denota o quanto o componente afetivo e relacional é importante para a formação da identidade cultural, tendo em mente que, segundo Barcelos (2015), não só as emoções, mas também as relações com os alunos influenciam a construção da identidade do professor.

4.4. A valorização da identidade cultural amazônida como propulsora de um ensino de inglês significativo, decolonial e transformador

O ensino pode ser compreendido como uma atividade intrinsecamente emocional, na qual as emoções desempenham um papel central em suas dinâmicas (Schutz; Pekrun, 2007). A seguir,

a professora menciona como algumas emoções afetavam suas práticas de ensino e suas expectativas em relação aos alunos:

Excerto 7 – Moon: Eu me sentia muito esperançosa, muito realizada, contente, complacente, então isso fazia com que, ao planejar o conteúdo, eu conseguisse planejar com mais eficácia [...] Eu imaginava as crianças, no futuro, usando o inglês pro bem próprio delas, pro bem próprio do nosso estado, da nossa cultura, da nossa floresta. E aquilo me trazia muita esperança, sabe? Eu gostava de pensar que é possível que o que a gente tá fazendo agora, é possível se realizar no futuro (Extraído da entrevista semiestruturada).

Nota-se como as emoções emergentes no contexto de valorização da identidade cultural amazônica foram favoráveis às práticas de ensino da professora. Ademais, é possível perceber a crença da professora no potencial significativo e transformador da valorização da identidade cultural nas aulas do projeto, o que faz emergir nela a esperança de que os alunos possam ser beneficiados e contribuir com a região amazônica no futuro. A esperança do professor não é apenas uma emoção ingênua, é uma condição afetivo-política que o empodera na prática de uma educação significativa e transformadora frente às opressões e injustiças sociais (Freire, 2021; Hooks, 2013). Logo, percebe-se o papel de destaque que a esperança pode representar no SAC de ensino da professora, ao orientar suas práticas com vistas à promoção de impactos positivos no território amazônico, na cultura local, na floresta, e não apenas ao sucesso da aprendizagem linguística do aluno. A seguir, a professora relata suas emoções e percepções em relação ao conteúdo ministrado no projeto:

Excerto 8 – Moon: Eu me sentia complacente com todo o conteúdo que tava sendo transmitido para as crianças, porque era um conteúdo que eu realmente acreditava que é útil [...] quando a gente ensina alguma coisa, a gente tem que estar de alguma forma ligado àquilo que a gente ensina, porque se não acaba não sendo genuíno (Extraído da entrevista semiestruturada).

O excerto revela o quanto Moon estava alinhada aos valores e objetivos do ensino de inglês com foco na valorização da identidade cultural amazônida e convicta de seu papel significativo. Para Palmer (1997, p. 15), “nós ensinamos a partir de quem somos”, de modo que o não alinhamento identitário e de valores do professor ao conteúdo pode tornar a prática de ensino vazia, sem sentido. Dessa forma, o vínculo valorativo e de sentido do professor com suas práticas é positivo para a dinamização de seu SAC de ensino.

Ademais, constata-se o quanto o alinhamento da participante a essa abordagem revela o reconhecimento e a valorização de sua própria identidade cultural amazônida, uma vez que, anteriormente, a professora não possuía uma forte percepção e identificação com a cultura amazônica (excerto 5), nem havia ensinado inglês com base nessa identidade cultural previamente (excerto 1). Tais mudanças são indícios de que a emergência emocional e identitária ao longo do projeto gerou um processo de auto-organização no SAC de ensino de inglês da professora e uma bifurcação em sua trajetória de formação inicial.

5. CONCLUSÃO

No presente estudo, os resultados indicam que a incorporação da valorização da identidade cultural amazônida no ensino de inglês fez emergir um amplo repertório emocional na participante durante toda a trajetória no projeto Inglês Cabano. As condições iniciais do SAC de ensino da professora em pré-serviço eram atravessadas por uma consciência não tão presente da sua identidade cultural, além de emoções como ansiedade, insegurança e incerteza diante da viabilidade de atuar com a cultura amazônica nas aulas de inglês. Contudo, ao longo de suas experiências com práticas da valorização da identidade cultural amazônida, emergem emoções como orgulho, pertencimento, respeito, esperança, admiração e acolhimento em um processo que resultou no fortalecimento e reconhecimento da sua identidade cultural, já que a participante

passa a se perceber como amazônida e parte do mundo, ilustrando o desenvolvimento de autoestima e de um olhar decolonial sobre sua identidade. Os dados também demonstraram a ocorrência de interações dinâmicas e recursivas entre emoções e identidade cultural amazônida. Foi possível observar que a valorização da identidade cultural amazônida não somente fazia emergir emoções, mas também era retroalimentada e formada por elas.

Além disso, a pesquisa apontou que a valorização da identidade cultural amazônida atuou como um agente perturbador, introduzindo nova energia e dinamizando o SAC de ensino de língua inglesa. Foram encontrados indícios de bifurcação no sistema da professora em pré-serviço, que se deslocou das condições iniciais e, por meio das experiências emocionais e identitárias, se adaptou e se auto-organizou. O novo padrão de comportamento do SAC passou a ser pautado pela complacência, alinhamento e senso de dever em relação à valorização da identidade cultural amazônida nos conteúdos de língua inglesa, que denota uma inclinação decolonial ao mudar o foco da exclusividade de materiais e práticas orientados a culturas anglófonas hegemônicas. A esperança emergente segue nessa linha, afetando o seu SAC de ensino a enxergar não apenas o sucesso do aluno na aprendizagem de língua inglesa, mas também os potenciais impactos positivos que ele poderia causar na região amazônica.

Embora este estudo tenha se desenvolvido em um contexto amazônico, as ideias e movimentos apresentados podem ir além desse recorte. As relações entre emoções, identidade cultural e ensino de inglês podem inspirar práticas em outras regiões, sobretudo no Sul Global, mostrando que uma educação decolonial que valoriza a identidade cultural local tem um potencial transformador. O intuito das discussões aqui realizadas não é de reduzir o ensino e aprendizagem de inglês ao contexto da cultura local, mas alçá-la a um patamar de respeito e equiparação com outras culturas no processo de ensino, sem negligenciá-la ou reproduzir violências coloniais.

Reconhece-se, contudo, que se trata de um estudo de caso com uma única participante, em um contexto específico de projeto de extensão. Portanto, pesquisas futuras em investigação longitudinal, que incluam mais professores de contextos de ensino diversos e de outros lugares da região amazônica, precisam ainda ser realizados para corroborar os resultados aqui apresentados.

Por fim, este artigo evidencia que a promoção de uma educação localmente situada e orientada à identidade cultural do discente pode ser significativa não apenas para os alunos, mas também para os professores. O estudo revela que, mesmo diante de incertezas, inseguranças, falta de formação específica e de materiais adequados, além de toda uma colonialidade que atravessa as práticas tradicionais de ensino de língua inglesa, o professor amazônida que persiste em valorizar sua floresta pode se emocionar, abraçar sua identidade e descobrir esperança e propósito em sua prática. Assim, é reforçado seu papel de agente de transformação, algo tão urgente e necessário em um tempo em que a região amazônica nunca esteve tão ameaçada e seu futuro tão incerto.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à professora Walkyria Magno e Silva, cuja trajetória tem sido fundamental para o florescimento de inúmeros professores de línguas na Amazônia, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições a este capítulo. Sua generosidade intelectual e seu olhar sensível foram essenciais para o aprimoramento das reflexões aqui desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. L. T. Language education in english as an additional language in Brazil: overcoming the colonial practices of teaching english as a foreign language. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 935-961, 2021.

ARAGÃO, R. C.; CAJAZEIRA, R. V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 109–133, 9 fev. 2017.

ARAGÃO, R. Resgatar outras histórias e visualizar sonhos desejados na pesquisa narrativa. *In*: ARAGÃO, R. (Org.) **Emoções e narrativas visuais**. Campinas: Pontes, 2025. p. 279-315.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 301–325, 2015.

BARCELOS, A. M. F.; RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' emotion and beliefs in second language teaching. *In*: MARTINEZ AGUDO, J. (Org.). **Emotions in second language teaching**. Theory, Research and Teacher Education. New York: Springer Introduction, 2018, p. 109-124

BASTOS, M.; BRASILEIRO, T. S. A. Educação na Amazônia: os desafios para uma educação de qualidade. **Revista Educação e Humanidades**, v. 1, n. 1, p. 266–278, mai. 2020.

BENCHIMOL, S. **Amazônia**: formação social e cultural. 4. ed. Manaus: Valer, 2021.

BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa do ensino de línguas. **Linguagem ; Ensino**: Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

BORGES, E. F. V.; MAGNO E SILVA, W. Introdução: entrelaçamento de Temas na Compreensão de Sistemas Caóticos. *In*: MAGNO E SILVA, W; BORGES, E. F. V. (Orgs.). **Complexidade em Ambientes de Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais**. Curitiba: CRV, 2016, p. 19-30.

BORGES, L. **O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade**: um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos em Letras-Inglês. 2019. 258 f. Tese (Doutorado em

Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

BRACKETT, M. **Permissão para sentir**: como compreender nossas emoções e usá-las com sabedoria para viver com equilíbrio e bem-estar. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CAFARDO, R. **Educação na Floresta #01: O ensino pode salvar a Amazônia?** [S. I.]: Estadão Podcast. Estadão analisa com Carlos Andreazza. Spotify. 12 ago. 2022. *Podcast*, Áudio. Disponível em: <<https://spotify.link/xl5zmvrmyDb>>. Acesso em 02 dez. 2025.

CASTRO, E. **Sinto, logo existo**: regulação emocional de professores de inglês em serviço. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

CLIMA É CULTURA. **O que a cultura tem a ver com o clima do planeta?** 2025. Disponível em: <https://climaecultura.org/>. Acesso em: 02 dez. 2025.

CRUZ, D. C.; BENAYAS, J. M. R.; FERREIRA, G. C.; SANTOS, S. R.; SCHWARTZ, G. An overview of forest loss and restoration in the Brazilian Amazon. **New Forests**, v. 52, n. 1, p. 1-16, 2021.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity. In: GREGERSEN, T.; MERCER, S. (eds.). **The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences**. New York: Routledge, 2022. p. 235-250.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREYRE, G. **O luso e o trópico**. Lisboa: Neogravura, 1961.

GONZÁLEZ, A. M. F. Strengthening Local Identity by Writing Chronicles in the EFL Classroom. **Colomb. Appl. Linguist. J.**, Bogotá, v. 20, n. 2, p. 195-208, dez. 2018.

HADFIELD, J.; DÖRNYEI, Z. **Research and Resources in Language Teaching: Motivating Learning**. Routledge. Harlow: 2013.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação ; Cultura**, n. 1, p. 21-35, 2006.

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998.

HATFIELD, E.; CACIOPPO, J. T.; RAPSON, R. L. Emotional contagion. **Current Directions in Psychological Science**, v. 2, n. 3, p. 96-100, 1993.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

HUERTAS, B. M. O carimbó: cultura tradicional paraense, patrimônio imaterial do Brasil. **Revista CPC**, n. 18, p. 81–105, 2014. DOI: 10.11606/issn.1980-4466.v0i18p81-105. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cpc/article/view/74966>. Acesso em: 7 dez. 2025.

KONG, Y. Are emotions contagious? A conceptual review of studies in language education. **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. 1-7, 2022.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, 1997. p. 141-165.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity theory: the lessons continue. *In*: ORTEGA, L.; HAN, Z. H. (Orgs.). **Complexity theory and language development: in celebration of Diane Larsen-Freeman**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2017. p. 11-50.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LOUREIRO, J. J. P. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. 4. ed. Belém: Cultural Brasil, 2015.

MALHEIRO, B. C. Colonialismo interno e estado de exceção: a “emergência” da Amazônia dos grandes projetos. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 30, n. 60, p. 74–98, 2019.

MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. C. F. Caos, complexidade e linguística aplicada: diálogos transdisciplinares. **Rev. Bras. Ling. Apl.**, v. 7, n.2, p. 215-235, 2007.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MERCER, S; KOSTOULAS, A (eds.). **Language teacher psychology**. Bristol: Multilingual Matters, 2018.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. **TESOL Quarterly**, v. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.

OXFORD, R. L.; GKONOU, C. Working with the Complexity of Language Learners’ Emotions and Emotion Regulation Strategies. *In*: SAMPSON, R. J.; PINNER, R. S. (Eds.). **Complexity Perspectives on Researching Language Learner and Teacher Psychology**. Bristol: Multilingual Matters, 2020. p. 52–67.

PAIVA, V. L. M. O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 2, p. 165–179, jul. 2007.

PAIVA, V. L. M. O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. *In*: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Orgs.). **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 57-72.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PALMER, P. J. The heart of a teacher identity and integrity in teaching. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 29, n. 6, p. 14-21, 1997

PARDO, F. A decolonial approach in english language teaching as lingua franca: problematizations and implications. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 5, n. 1, 2024.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. In: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. (Orgs.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters. 2013. p. 4-33.

PEIRCE, B. N. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

PERON, V.; BARCELOS, A. M. F. A relação entre as emoções e ações de uma professora de inglês em tempos críticos. In: GOMES, G.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Emoções e ensino de línguas**. Curitiba: Editora CRV, 2023. p. 111-129.

ROOY, S. C. Cultural identity profiles of Afrikaans and Southern Sotho learners of English: resource or hazard? **World Englishes**, v. 21, n. 1, p. 63-81, 2002.

SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. **Emotion in education**. San Diego (USA): Academic Press (Elsevier), 2007.

VASCONCELLOS, M. J. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010. 253 p.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, p 185-201, 2004.

**SILÊNCIO COMO ATRATOR EMOCIONAL:
BULLYING LINGUÍSTICO E DINÂMICAS
COMPLEXAS NA APRENDIZAGEM
DA ORALIDADE EM LÍNGUA ADICIONAL**

Daiane Patrícia Lopes Lima (CEFET-MG)
Pytti Valverde Rocha Diniz Silva (CEFET-MG)

1. INTRODUÇÃO

A sala de aula de língua adicional constitui, de modo particularmente intenso, um espaço de exposição simbólica. Diferentemente de outras práticas escolares em que o estudante pode ocultar mais facilmente suas hesitações, a oralidade o coloca em uma zona de visibilidade imediata, na qual a fala emerge diante do outro, sob o crivo do grupo, da professora e das normas explícitas ou tácitas que regulam o que pode ser dito, como pode ser dito e por quem pode ser dito (Norton, Toohey, 2011). Falar em língua inglesa, nesse contexto, não corresponde apenas a mobilizar estruturas gramaticais, vocabulário ou pronúncia, implica, também, colocar em circulação uma imagem de si, negociar reconhecimento e assumir o risco de ver a própria fala desautorizada, interrompida, corrigida ou ridicularizada (Bourdieu, 2008).

Nesse sentido, a oralidade não pode ser compreendida unicamente como habilidade linguística, mas sim como uma prática social atravessada por relações de poder, afetos e disputas de legitimidade. Essa compreensão coaduna com a perspectiva de Norton e Toohey (2011), para quem identidade, linguagem e relações sociais precisam ser pensadas conjuntamente, sobretudo quando a participação do aprendiz depende das posições a partir das quais ele consegue ou não reivindicar o direito de falar.

Foi a observação recorrente desse cenário que mobilizou a reflexão proposta neste trabalho. Em experiências docentes e em registros produzidos no contexto escolar, tornou-se perceptível que muitos estudantes, embora demonstrassem compreender conteúdos, acompanhar atividades e até participar em interações menos expostas, retraíam-se quando convocados a falar oralmente em língua inglesa. Ao invés de interpretar esse movimento como simples timidez, desinteresse ou insuficiência técnica, partimos da hipótese de que ele se relaciona a dinâmicas interacionais mais profundas, nas quais episódios de ridicularização, comentários depreciativos, correções públicas excessivamente expostas e disputas por reconhecimento discursivo interferem na forma como o estudante percebe o valor social de sua própria fala.

A perspectiva decolonial no ensino de língua inglesa, conforme discutida por Pardo (2019) e Kumaravadivelu (2001), convida à problematização das hierarquias linguísticas e culturais historicamente impostas pelo colonialismo. Nesse enquadramento, a língua inglesa deixa de ser concebida como um sistema neutro e universal, passando a ser entendida como prática social situada, atravessada por relações de poder e por disputas de legitimidade. A partir da proposta de uma pedagogia pós-método, Kumaravadivelu (2001) enfatiza a necessidade de reconhecer a agência do aprendiz, valorizando seu contexto sociocultural e suas formas próprias de produção de sentido. Assim, aprender inglês não implica a assimilação a um modelo hegemônico, mas a ampliação de repertórios linguísticos que coexistem com as marcas identitárias dos sujeitos, reafirmando que a apropriação da língua não exige o abandono de suas raízes.

Nessa direção, a crítica à imposição de um sotaque “padrão” — geralmente associado a variedades britânicas ou norte-americanas — torna-se central para uma abordagem decolonial. Tal exigência atua, frequentemente, como mecanismo de silenciamento em sala de aula, uma vez que estudantes que carregam traços fonológicos da língua portuguesa tendem a se perceber como menos competentes ou “não fluentes”. Essa ideologia linguística,

ao privilegiar a imitação de um falante nativo idealizado, deslegitima a diversidade de formas de falar inglês e reforça relações de poder excludentes. Em contraposição, Pardo (2019) e Kumaravadivelu (2003) defendem a valorização de múltiplos sotaques como expressões legítimas de identidades plurais, deslocando o foco da correção normativa para a inteligibilidade e para a capacidade de comunicação significativa. Preservar a identidade linguística, nesse sentido, constitui condição fundamental para que o aprendiz se aproprie criticamente da língua inglesa, transformando-a em instrumento de expressão, e não de submissão cultural.

Trata-se, portanto, de compreender que o silenciamento em sala de aula não nasce apenas internamente no sujeito, mas se produz nas relações, em contextos nos quais a fala passa a ser antecipada como possibilidade de sanção, e não como oportunidade de aprendizagem. Nesse ponto, a leitura de Bourdieu (2008) é notoriamente valiosa, na medida em que sua reflexão acerca do mercado linguístico mostra que a aceitabilidade da fala depende das condições sociais em que ela circula e das sanções, explícitas ou implícitas, nos quais os sujeitos aprendem a antecipar. O autor chega a afirmar que esse “sentido do posicionamento” linguístico pode impor a alguns o silêncio ou uma linguagem hipercontrolada, ao passo que faculta a outros maior desenvoltura discursiva (Bourdieu, 2008).

Diante dessa perspectiva, o que aqui denominamos *bullying* linguístico não deve ser reduzido a um evento isolado de zombaria entre colegas, nem diluído no conceito amplo e genérico de *bullying* em ambiente escolar. Interessa-nos, mais especificamente, a violência simbólica que se produz quando a fala do aprendiz em língua adicional passa a ser alvo de deslegitimação reiterada, em intimidação sistemática diante da pronúncia, do sotaque, disputas de superioridade entre pares ou mesmo práticas pedagógicas que expõem o estudante de modo humilhante diante do grupo.

Em contextos dessa magnitude, não é apenas o erro que é sancionado, mas também a própria possibilidade de falar que se

fragiliza. A contribuição de Bourdieu (2008) ajuda a iluminar esse processo ao mostrar que toda fala é produzida para um mercado e que o valor social da enunciação não depende somente de sua correção formal, mas da posição de quem fala e do reconhecimento que lhe é concedido. Em consequência, certos sujeitos aprendem, ao longo de suas experiências, que determinadas formas de dizer tendem a ser desvalorizadas, o que reforça inseguranças, timidez e retraimento.

A presente proposta se articula fulcralmente às reflexões de Bonny Norton (2013) sobre identidade e investimento. Ao tensionar leituras psicologizantes da aprendizagem de línguas, Norton sustenta que o desejo de aprender e usar uma língua não pode ser interpretado fora das relações de poder em que o aprendiz está inserido. Em tese, um estudante pode, sob a lógica, estar motivado a aprender e, ainda assim, não se investir nas práticas de linguagem de determinado espaço, caso o referido ambiente o posicione de forma inferiorizada, o silencie ou restrinja seu acesso a identidades mais potentes. Como assinalam Norton e Toohey (2011), aprendizes que lutam para falar a partir de uma posição identitária fragilizada podem ter sua aquisição linguística limitada não por ausência de vontade, mas pela falta de condições sociais favoráveis para reivindicar o direito de falar. Isso é central para o argumento deste capítulo, porque permite deslocar a análise da oralidade de um registro exclusivamente cognitivo para um campo em que identidade, reconhecimento e participação passam a ser compreendidos como dimensões inseparáveis (Norton, 2013).

Ocorre, porém, que, embora a noção de violência simbólica e a teoria da identidade permitam esclarecer parte importante do problema, elas não bastam, por si sós, para explicar por que o silêncio se estabiliza com tanta força em certos contextos pedagógicos. É nesse ponto que o Paradigma da Complexidade oferece uma chave interpretativa mais abrangente. Em vez de conceber a aprendizagem de línguas como sequência linear de causas e efeitos, essa perspectiva a entende como processo dinâmico, aberto, sensível às condições iniciais, não linear e auto-organizável.

Sendo pioneira ao aproximar caos/complexidade e aquisição de segunda língua, Larsen-Freeman (1997) sustenta que sistemas complexos exibem comportamentos emergentes, nos quais o todo não pode ser reduzido à soma de partes isoladas, e em que pequenas perturbações podem gerar efeitos desproporcionais. Em um sistema dessa natureza, um comentário aparentemente banal, um riso abafado ou uma correção pública podem produzir repercussões muito maiores do que se supõe, afetando a ecologia interacional da sala de aula e reconfigurando padrões de participação.

Ao compreendermos a sala de aula de língua inglesa como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), desloca-se também o modo de ler o silêncio. Ele deixa de figurar como simples ausência de fala ou como marca individual de desmotivação e passa a ser pensado como resultado emergente de múltiplas interações entre fatores afetivos, identitários, pedagógicos, sociais e discursivos. Assim, a sala de aula é permeada por subsistemas em interação, marcada por imprevisibilidade, sensibilidade às condições iniciais e transformações que se propagam para além de um único evento. Alterações aparentemente pontuais podem modificar o comportamento de todo o sistema, o que reforça a pertinência de observar episódios interacionais pequenos, sem subestimá-los (Lima, 2023).

Em razão do exposto, propõe-se pensar o silêncio como atrator emocional. Em termos da teoria dos sistemas dinâmicos, atratores são estados preferenciais para os quais o sistema tende a convergir ou retornar (Larsen-Freeman, 1997). Transferida com rigor ao contexto da aprendizagem da oralidade, essa noção nos permite afirmar que, em ambientes marcados por sanções simbólicas recorrentes, o silêncio pode deixar de ser um episódio ocasional para se tornar um padrão estável de reorganização do sistema. O estudante não se cala apenas porque fica com vergonha, mas sim por passar a operar em um ambiente no qual o retraimento se apresenta como resposta mais segura, previsível e protetiva diante da possibilidade de exposição.

Trata-se, portanto, de um atrator não por essência psicológica, mas por estabilização relacional, em que o sistema da sala de aula, alimentado por *feedbacks* negativos, vai reconduzindo certos sujeitos à evitação da fala (Paiva, 2011). Esse entendimento se torna ainda mais plausível quando se considera, como assinala Bourdieu (2008), que a antecipação das sanções do mercado participa ativamente da produção do discurso e pode condenar alguns sujeitos à insegurança, à timidez ou ao silêncio.

A escolha desse enquadramento teórico não é fortuita. No campo da Linguística Aplicada brasileira, a perspectiva da complexidade vem sendo mobilizada justamente para superar visões reducionistas do ensino de línguas e evidenciar sua natureza multifatorial. Paiva (2011) observa que sistemas adaptativos complexos são dinâmicos, nunca estão em equilíbrio total, auto-organizam-se e são sensíveis às condições iniciais, o que exige uma nova forma de olhar para o ensino/aprendizagem de línguas. No mesmo diapasão, tem-se que estudos recentes sobre ensino de línguas no contexto da complexidade têm ressaltado que dimensões sociais, cognitivas, psicológicas, pedagógicas, tecnológicas e linguístico-discursivas interagem de maneira interdependente, tornando inadequadas explicações simplistas para fenômenos de participação ou retraimento, como se afere em Coelho (2024).

Diante dessas considerações, este estudo tem por objetivo discutir de que modo episódios de ridicularização e deslegitimação da fala podem impactar a participação em atividades de oralidade em língua adicional, produzindo a estabilização do silêncio como atrator emocional em sala de aula. Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa interpretativista, ancorada em reflexão teórica e em diálogo com registros produzidos em contexto escolar, especialmente materiais já documentados em pesquisa realizada em uma escola pública de Minas Gerais. Não se pretende reduzir o fenômeno a uma causalidade única, nem afirmar que todo silêncio decorra de *bullying* linguístico. O que se busca é demonstrar que, em determinados contextos, microinterações depreciativas podem

assumir papel decisivo na reorganização do sistema, afetando o investimento identitário do aprendiz e restringindo sua participação oral (Norton, 2013).

Ao final, defendemos que compreender a oralidade sob essa chave permite deslocar o debate de uma lógica individualizante, centrada em déficit, para uma leitura ecológica e relacional da sala de aula. Mais do que compelir o estudante a falar, importa reconfigurar as condições de interação que produzem o silêncio como resposta estável. Isso significa investir em práticas pedagógicas capazes de redistribuir legitimidade discursiva, reduzir sanções simbólicas e ampliar os espaços em que o aprendiz possa experimentar a fala em língua adicional sem que ela seja imediatamente convertida em exposição, ameaça ou desqualificação (Bourdieu, 2008). Somente assim, será possível mover o sistema em direção a outros atratores, nos quais a oralidade deixe de ser vivida como risco e passe a funcionar como possibilidade real de presença, autoria e aprendizagem.

2. BULLYING LINGUÍSTICO, EMOÇÕES E COMPLEXIDADE NA APRENDIZAGEM DA ORALIDADE

Compreender o silêncio em aulas de língua adicional exige afastar leituras simplificadoras que o associam automaticamente à falta de domínio linguístico, à ausência de interesse ou a traços individuais de timidez. Em contextos escolares concretos, a recusa em falar, o retraimento diante de atividades orais ou a participação mínima frequentemente emergem de processos relacionais mais complexos, nos quais linguagem, identidade, afeto e poder se entrelaçam de forma dinâmica. Isso significa reconhecer que a oralidade, sobretudo em língua estrangeira, não é apenas uma competência a ser desenvolvida, mas um território em que o sujeito se expõe socialmente, negocia pertencimento e testa, a cada intervenção, o grau de legitimidade que lhe é conferido no interior do grupo (Norton, 2013).

Nessa perspectiva, o chamado *bullying* linguístico pode ser entendido como uma modalidade específica de violência simbólica que incide diretamente sobre a experiência de falar. Trata-se de um fenômeno que se manifesta quando a produção oral do estudante, consubstanciada em sua pronúncia, seu sotaque, sua hesitação, sua escolha lexical ou mesmo seu ritmo de fala, torna-se objeto de desqualificação reiterada, explícita ou velada (Fante, 2005). A gravidade desse processo reside no fato de que ele não atinge apenas o desempenho linguístico imediato, mas interfere na forma como o sujeito passa a perceber o valor social de sua própria enunciação (Bourdieu, 2008).

A dinâmica da depreciação estende-se também para o professor de línguas, especialmente no que se refere ao ensino de língua inglesa. Esses profissionais são frequentemente questionados quanto à origem de seu sotaque, sendo comum deparar-se com indagações como: “Seu inglês é britânico ou americano?”. Ademais, observa-se a ocorrência de práticas de preconceito linguístico, manifestadas por meio de afirmações como: “O sotaque daquele professor não condiz com o de um falante nativo”. Tais discursos evidenciam a valorização de padrões hegemônicos de fala, em detrimento da diversidade linguística. Nesse sentido, as escolhas lexicais e fonológicas realizadas pelo professor, ou por qualquer falante da língua inglesa, não devem ser compreendidas como uma performance orientada à aproximação de modelos eurocêntricos ou norte-americanos, uma vez que tais sujeitos não pertencem, necessariamente, a esses contextos socioculturais.

Pardo (2019) interpreta esses movimentos como formas de imposição dominadora que, em vez de reconhecerem o inglês como língua franca, estabelecem normas e parâmetros que operam como mecanismos de subordinação de culturas emergentes. O autor acrescenta que questionamentos como a vivência em países de língua inglesa ou preferências por bandas estrangeiras reforçam essa lógica de imposição cultural, a qual deve ser problematizada à luz de perspectivas decoloniais. Ademais, compreende-se a

aprendizagem de línguas como um processo que envolve dimensões afetivas e identitárias, conforme proposto por Norton (2013); contudo, argumenta-se que a construção identitária no contexto da aprendizagem linguística demanda, igualmente, a preservação da cultura de origem do sujeito.

É precisamente nesse ponto que a reflexão de Pierre Bourdieu (2008) se torna decisiva. Ao discutir a linguagem como prática social situada, o autor rompe com a ideia de que falar corresponde simplesmente a dominar um código linguístico. Para ele, toda enunciação ocorre em um mercado simbólico no qual os discursos adquirem valor conforme as condições sociais em que circulam e conforme o capital simbólico de quem os profere. Isso significa que a fala nunca é recebida de modo neutro, sendo atravessada por expectativas, relações de força e mecanismos de legitimação que distribuem, de forma desigual, autoridade e reconhecimento. Quando um estudante fala em língua inglesa diante da turma, ele não oferece apenas uma frase gramaticalmente organizada, mas também se coloca diante de um auditório que, ainda que informalmente, avalia se aquela fala merece escuta, correção respeitosa, indiferença ou ridicularização.

Bourdieu (2008) mostra que os sujeitos internalizam progressivamente as regras implícitas desse mercado e passam a antecipar as sanções que podem recair sobre sua fala. Tal antecipação é particularmente relevante para o ambiente escolar, pois explica porque determinados estudantes, mesmo dispondo de recursos para participar, preferem se excluir. A fala deixa de ser percebida como simples exercício de aprendizagem e passa a carregar um risco simbólico, ou seja, o risco de errar em público, de ser associado à incompetência ou de perder prestígio entre os pares. Em situações reiteradas, essa antecipação produz efeitos duradouros, convertendo o silêncio em estratégia de autopreservação. Não se trata, portanto, de um vazio discursivo, mas de uma resposta socialmente aprendida diante de um ambiente em que o custo simbólico da fala parece superior ao benefício pedagógico esperado.

Essa leitura ganha ainda mais profundidade quando articulada às reflexões de Bonny Norton sobre identidade e investimento. Ao deslocar a análise da aprendizagem de línguas de categorias exclusivamente psicológicas para uma abordagem sociocultural crítica, Norton (2013) demonstra que o desejo de aprender uma língua não pode ser separado das condições sociais em que o aprendiz busca nela se inserir. Para a autora, o conceito de investimento permite compreender que o estudante não se envolve linguisticamente apenas porque está motivado, mas porque percebe que determinado uso da língua pode ampliar seu acesso a posições identitárias socialmente valorizadas. Quando esse horizonte é interrompido por experiências de humilhação, inferiorização ou exclusão, o investimento sofre retração.

A contribuição de Norton (2013) é especialmente importante porque mostra que identidade não constitui um dado fixo, mas um processo continuamente negociado nas interações sociais. Um estudante pode desejar falar, reconhecer a importância da língua e até demonstrar interesse cognitivo pelo conteúdo, mas ainda assim evitar a oralidade se as condições do ambiente produzirem a sensação de que sua fala não lhe assegura reconhecimento legítimo. Em outras palavras, o silêncio não decorre necessariamente da ausência de motivação, mas pode emergir de uma experiência identitária fragilizada. A oralidade deixa de representar oportunidade de aprendizagem e passa a ser vivida como situação de exposição de um eu ainda não suficientemente protegido diante do grupo.

Esse aspecto torna-se particularmente sensível em turmas de educação básica, nas quais a dinâmica entre pares exerce forte influência sobre o comportamento discursivo. Ao contrário do que por vezes se supõe, a autoridade docente não é o único fator que regula a participação oral. Muitas vezes, são os próprios colegas que definem, informalmente, quais vozes circulam com mais legitimidade, quais erros serão tolerados e quais se converterão em motivo de escárnio. Isso faz com que a aprendizagem da oralidade seja fortemente dependente de uma ecologia relacional. Em

contextos em que o grupo atua como instância de acolhimento, o erro tende a ser absorvido como parte natural do processo. Em contextos em que o erro é rapidamente transformado em marcador de inferioridade, a tendência ao retraimento se intensifica (Bourdieu, 2008).

Essa ecologia relacional não pode ser satisfatoriamente explicada por modelos lineares de ensino-aprendizagem. É nesse ponto que a teoria da complexidade oferece um deslocamento epistemológico decisivo. Ao propor a sala de aula como Sistema Adaptativo Complexo, Larsen-Freeman (1997) rompe com explicações causais simples e chama atenção para o fato de que múltiplos fatores interagem simultaneamente, produzindo comportamentos emergentes nem sempre previsíveis. Um sistema complexo caracteriza-se por abertura, não linearidade, sensibilidade às condições iniciais, auto-organização e emergência. Isso significa que pequenas alterações em um componente do sistema podem gerar reorganizações significativas no comportamento global (Larsen-Freeman, 1997).

Aplicada ao ensino de línguas, essa perspectiva implica reconhecer que uma aula não evolui segundo uma sequência controlável de estímulo e resposta. Ao contrário, cada intervenção docente, cada reação dos estudantes, cada comentário lateral, cada gesto de acolhimento ou censura participa da constituição do ambiente. A oralidade, nesse cenário, não depende apenas do conteúdo proposto ou do nível de dificuldade da atividade, mas da forma como o sistema reage coletivamente às tentativas de fala. Um simples riso diante de um erro de pronúncia pode, dependendo da configuração relacional já existente, produzir repercussões muito superiores à sua aparência imediata. Em um sistema sensível às condições iniciais, microeventos podem adquirir força estruturante (Paiva, 2011).

É justamente dessa propriedade dos sistemas complexos que emerge a pertinência do conceito de atrator. Em termos teóricos, atratores correspondem a estados preferenciais de comportamento para os quais o sistema tende a convergir. Larsen-Freeman e

Cameron (2008) utiliza essa noção para demonstrar que certos padrões se estabilizam ao longo do tempo, não porque sejam inevitáveis, mas porque passam a funcionar como formas recorrentes de organização. Em sala de aula, isso significa que determinados modos de participação podem se tornar preferenciais: uma turma pode estabilizar-se em intensa interação, em dispersão frequente, em colaboração seletiva ou, como propomos aqui, em retraimento oral diante de situações de exposição (Larsen-Freeman 1997).

Quando falamos em silêncio como atrator emocional, estamos afirmando que o sistema sala de aula pode passar a reorganizar-se em torno da evitação da fala sempre que experiências anteriores tiverem associado oralidade a constrangimento, ridicularização ou insegurança. O silêncio, nesse caso, deixa de ser episódio circunstancial e assume a forma de padrão relativamente estável. O estudante tende a retornar a esse estado porque ele oferece previsibilidade afetiva: ao não falar, reduz-se a possibilidade de sanção simbólica. Há aqui, conforme Larsen-Freeman (1997), uma racionalidade relacional, ainda que nem sempre consciente. O sistema aprende, por repetição, que calar produz menor exposição.

Essa formulação exige cautela para que o conceito de atrator não seja reduzido a mera metáfora. Em sistemas dinâmicos, atratores não significam imobilidade absoluta; significam tendência predominante dentro de um campo de possibilidades. Assim, o silêncio como atrator emocional não implica que o estudante jamais fale, mas que, diante de situações de risco discursivo, o sistema tende a reconduzi-lo ao retraimento. Isso ajuda a explicar por que alguns alunos participam em atividades escritas, interagem em pequenos grupos ou até demonstram domínio do conteúdo, mas silenciam diante da oralidade pública.

A literatura brasileira sobre complexidade aplicada ao ensino de línguas reforça essa leitura. Paiva (2011) observa que o ensino-aprendizagem de línguas deve ser compreendido como processo dinâmico em que diferentes dimensões, quais sejam, cognitivas, sociais, afetivas, históricas e tecnológicas, interagem sem

hierarquia fixa. A autora também mostra que sistemas adaptativos complexos não operam em equilíbrio permanente, mas em constante reorganização, o que significa que estados aparentemente estáveis podem ser deslocados quando novas condições interacionais se tornam disponíveis (Paiva, 2011).

Essa observação é fundamental porque impede que o silêncio seja tratado como destino definitivo. Se atratores são estados preferenciais, eles também podem ser disputados por outras forças do sistema. Uma mudança metodológica, uma reorganização da interação entre pares, uma atividade que distribua de forma menos hierárquica o direito à fala ou uma mediação docente que reduza o peso da exposição pública pode enfraquecer a profundidade da bacia atratora do silêncio e favorecer outros modos de participação (Larsen-Freeman, 1997). Em termos complexos, isso significa alterar as condições sob as quais o sistema se auto-organiza.

É exatamente nessa direção que o presente trabalho avança, ou seja, compreender que o silêncio não é apenas ausência, mas forma de organização relacional produzida na interface entre violência simbólica, identidade e dinâmica sistêmica. Ao fazê-lo, torna-se possível deslocar a análise do estudante individual para a ecologia interacional da sala de aula, reconhecendo que aprender a falar em língua adicional depende, também, da qualidade simbólica do ambiente em que essa fala tenta emergir (Bourdieu, 2008).

3. PERCURSO METODOLÓGICO E CENÁRIO ANALÍTICO DA REFLEXÃO

A reflexão desenvolvida neste trabalho insere-se em uma perspectiva qualitativa interpretativista, orientada pela compreensão de que fenômenos relacionados à linguagem, à identidade e às emoções em contexto escolar não podem ser adequadamente apreendidos por meio de leitura estritamente quantitativa ou por categorias previamente rigidificadas. Trata-se, antes, de reconhecer que a sala de aula constitui um espaço de interações densas, atravessado por variáveis simultâneas, muitas

vezes não previsíveis, em que sentidos são continuamente produzidos, negociados e deslocados no interior das relações entre sujeitos.

Nesse tipo de abordagem, mais do que mensurar comportamentos, interessa compreender como determinados movimentos discursivos se organizam, quais sentidos assumem para os participantes e como passam a interferir na dinâmica do ambiente pedagógico. Ao discutir a análise qualitativa, Bardin (2011) destaca justamente que o trabalho interpretativo exige atenção aos núcleos de significação que emergem dos discursos e das práticas, sobretudo quando o objetivo não é apenas classificar ocorrências, mas compreender o tecido relacional que lhes confere sentido.

No caso específico deste capítulo, o percurso analítico não se estrutura a partir de uma coleta empírica inédita planejada exclusivamente para esta escrita, mas de uma elaboração reflexiva construída a partir de experiências docentes, de memórias de situações recorrentes observadas em aulas de língua inglesa na educação básica e do diálogo com registros já sistematizados em pesquisas acadêmicas realizadas em contexto próximo. Essa opção metodológica parte do entendimento de que a experiência docente, quando submetida a tratamento teórico rigoroso, também constitui material legítimo de reflexão científica, sobretudo em áreas em que o cotidiano da prática pedagógica revela fenômenos que muitas vezes escapam aos protocolos formais de observação. Nesse sentido, o que se propõe aqui não é transformar lembranças docentes em dado bruto, mas interpretá-las à luz de categorias teóricas capazes de lhes conferir inteligibilidade.

Essa posição encontra respaldo em discussões contemporâneas sobre pesquisa em linguagem e identidade. Norton (2013), ao tratar de investigações qualitativas em aprendizagem de línguas, enfatiza que a análise de experiências vividas em contextos reais de uso linguístico exige atenção às narrativas, às trajetórias e às condições concretas em que os sujeitos negociam pertencimento, poder e participação. A autora demonstra que nem sempre a relevância analítica reside em

grandes corpora formais, mas frequentemente em episódios que revelam deslocamentos identitários significativos e ajudam a compreender porque determinados aprendizes se aproximam ou se afastam de práticas de linguagem socialmente valorizadas. Sob essa perspectiva, a experiência docente torna-se particularmente relevante porque permite observar, de modo longitudinal, comportamentos recorrentes que dificilmente seriam capturados em um único recorte de aula.

A construção deste texto também dialoga com descrições empíricas já sistematizadas por Lima (2023), especialmente no que se refere à compreensão da sala de aula de língua inglesa como Sistema Adaptativo Complexo em escola pública mineira. A aproximação com esse material não tem por finalidade reproduzir integralmente a pesquisa desenvolvida pela autora, cujo foco recai sobre ensino híbrido, metodologias ativas e movimentos de coadaptação, mas aproveitar certos episódios descritos em sua dissertação como apoio analítico para pensar de que modo pequenas perturbações interacionais alteram o comportamento global do sistema. A pertinência desse diálogo reside no fato de que os eventos narrados por Lima (2023) revelam com nitidez a sensibilidade do ambiente escolar às condições iniciais, às respostas emocionais dos estudantes e à forma como práticas pedagógicas podem tanto intensificar quanto deslocar padrões já estabilizados de comportamento em sala de aula.

Esse recorte é importante porque o objeto central aqui não é a metodologia ativa em si, mas a forma como determinadas ecologias de interação favorece ou dificulta a emergência da oralidade. Em outras palavras, o material de apoio oriundo da dissertação de Lima (2023) é mobilizado como cenário interpretativo para compreender movimentos sistêmicos mais amplos, e não como dado que, por si só, esgotaria o problema do *bullying* linguístico. Essa distinção é necessária porque, embora os registros da autora descrevam intensamente processos de reorganização do sistema, o presente estudo desloca o olhar para a dimensão da legitimidade discursiva e do impacto das sanções simbólicas sobre a fala.

Tal deslocamento metodológico é coerente com o Paradigma da Complexidade. Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam que, em sistemas complexos, a análise de fenômenos não depende necessariamente de isolamento experimental rigoroso, pois o comportamento do sistema se revela precisamente nas relações entre múltiplos elementos em interação. Isso significa que episódios aparentemente pequenos, tais como uma interrupção, um comentário lateral, uma hesitação diante de uma leitura oral ou uma recusa em responder publicamente, podem ser teoricamente significativos porque expressam propriedades emergentes do sistema. Em vez de buscar causalidade linear, interessa observar regularidades de comportamento e compreender como determinados estados tendem a se estabilizar ou a se deslocar ao longo do tempo.

Na experiência docente que sustenta esta reflexão, um elemento mostrou-se particularmente recorrente, que é o fato de estudantes que demonstravam domínio razoável de conteúdos escritos ou boa compreensão auditiva frequentemente evitavam participar de atividades de oralidade quando estas implicavam exposição diante do grupo inteiro. Em situações de leitura em voz alta, respostas espontâneas em inglês ou apresentações curtas, tornava-se perceptível um movimento de retraimento que nem sempre podia ser explicado por desconhecimento do conteúdo. Em muitos casos, bastava que um colega reagisse com riso, comentário ou expressão facial de estranhamento para que outros estudantes imediatamente reduzissem sua disposição de falar (Lima, 2023). Ainda que esses episódios, isoladamente, pudessem parecer banais, sua recorrência indicava um padrão mais amplo de regulação simbólica da fala.

Esse tipo de observação converge com o que Bourdieu (2008) denomina antecipação das sanções do mercado linguístico. Para o autor, os sujeitos aprendem a modular seu discurso em função das reações esperadas do ambiente, de modo que o silêncio também pode ser compreendido como efeito socialmente produzido. Em sala de aula, essa antecipação assume forma particularmente

intensa porque o estudante não fala apenas diante da autoridade docente, mas diante de um coletivo de pares cuja reação pode redefinir instantaneamente o valor social de sua enunciação.

Ao lado disso, também se observaram situações em que mudanças no formato da atividade produziam respostas distintas. Quando a oralidade era deslocada para contextos menos hierarquizados, como trabalho em pequenos grupos, produção criativa mediada por humor, construção coletiva de respostas ou atividades em que o erro não era imediatamente corrigido em público, o comportamento dos estudantes se modificava sensivelmente. A fala surgia de forma menos defensiva, a participação se distribuía com maior espontaneidade e até estudantes habitualmente silenciosos demonstravam maior envolvimento. Esse contraste reforça a hipótese de que a oralidade não depende apenas da competência linguística individual, mas da forma como o sistema organiza riscos e legitimidades.

A dissertação de Lima (2023) oferece apoio relevante para esse entendimento ao descrever que, em uma turma inicialmente marcada por baixa adesão e por traços de linearidade pedagógica, a introdução de atividades com o gênero meme e com mediação tecnológica alterou significativamente o padrão de engajamento dos estudantes. A autora registra, por exemplo, que estudantes antes mais passivos passaram a demonstrar maior participação quando a atividade lhes permitia autoria, humor e margem de criação, indicando que pequenas alterações nas condições interacionais repercutem de forma ampla no comportamento global da turma.

É a partir desse conjunto, formado por experiência docente, memória analítica de situações recorrentes, diálogo com registros já sistematizados e sustentação teórica, que se organiza a leitura apresentada no primeiro tópico. O interesse não reside em produzir generalizações universais, mas em compreender como determinados movimentos de silenciamento se estabilizam em ambientes escolares e como, em determinadas condições, podem ser deslocados. Em consonância com a perspectiva complexa,

assume-se que não há linearidade entre causa e efeito, mas um mesmo gesto pode gerar respostas distintas conforme a configuração relacional em que emerge. Por isso, a análise a seguir se concentra em movimentos do sistema, e não em variáveis isoladas.

4. DINÂMICAS DO SILÊNCIO E LEGITIMIDADE DISCURSIVA NA ORALIDADE ESCOLAR

A observação de situações recorrentes em aulas de língua inglesa permite perceber que o silêncio, longe de representar mera ausência de resposta, frequentemente constitui uma forma de organização do comportamento coletivo diante de determinadas condições interacionais. Em contextos em que a oralidade se associa à exposição pública, a fala passa a carregar um peso simbólico superior ao simples exercício linguístico, de modo que o estudante não reage apenas ao conteúdo da atividade, mas ao ambiente relacional em que sua fala será recebida. Sob a perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos, esse comportamento não pode ser interpretado como produto isolado de uma variável individual (Larsen-Freeman, 1997), pois resulta da interação contínua entre experiências anteriores, expectativas do grupo, modos de mediação docente e sinais afetivos emitidos no próprio curso da aula.

Um primeiro movimento que se mostra particularmente significativo é o da antecipação da sanção simbólica. Em diferentes experiências docentes, tornou-se perceptível que determinados estudantes demonstravam disposição inicial para participar até o momento em que a oralidade se convertia em fala pública diante do grupo inteiro. A simples solicitação para leitura em voz alta, repetição de frases em inglês ou resposta oral espontânea frequentemente provocava hesitação visível. Em muitos casos, bastava a reação mínima de outro colega, como um riso breve, uma troca de olhares, uma correção dita em tom de brincadeira, para

que o retraimento se ampliasse imediatamente, enfatizando a questão do mercado simbólico (Bourdieu, 2008).

Esse tipo de resposta confirma a formulação de Bourdieu (2008) segundo a qual o sujeito fala sempre sob a antecipação de um mercado de recepção. A fala não é produzida em vazio social. Ela é modulada pela expectativa do julgamento possível. Assim, quando o estudante calcula, ainda que intuitivamente, que sua produção oral poderá ser recebida como erro socialmente visível, o silêncio passa a funcionar como escolha defensiva racional dentro daquele ambiente simbólico. Não se trata apenas de medo abstrato de errar, mas de percepção concreta de que o erro pode produzir reposicionamento desfavorável diante do grupo. A oralidade deixa de ser exercício e passa a ser risco.

Esse processo se torna ainda mais sensível porque, em língua adicional, o erro oral é imediatamente audível. Diferentemente da escrita, em que o estudante dispõe de tempo de elaboração, revisão e relativa proteção individual, a fala expõe instantaneamente hesitação, pronúncia, sotaque e construção sintática. A temporalidade da oralidade, portanto, aumenta a vulnerabilidade do aprendiz. Norton (2013) contribui para compreender esse fenômeno ao demonstrar que o uso da língua está diretamente relacionado às identidades que o sujeito consegue ocupar socialmente. Quando a fala ameaça essa posição identitária, o investimento se fragiliza. Em vez de se expor, o estudante reduz sua participação para preservar-se de um possível reposicionamento negativo.

Essa lógica torna-se ainda mais evidente quando se observam situações em que estudantes demonstram domínio do conteúdo em atividades escritas, mas silenciam em situações orais. Em termos lineares, isso poderia ser lido como contradição, na medida em que se sabem, por que não falam? Sob a ótica da complexidade, porém, não há contradição, mas reorganização sistêmica. O sistema não responde apenas ao conhecimento disponível, mas à ecologia relacional do momento (Lima, 2023). O que se estabiliza não é ignorância, mas um padrão de proteção.

É justamente aí que o conceito de atrator emocional ganha consistência analítica. Larsen-Freeman (1997) explica que atratores correspondem a estados preferenciais para os quais sistemas complexos tendem a retornar. No ambiente escolar, quando sucessivos episódios de exposição produzem desconforto ou ridicularização, o silêncio deixa de ser reação pontual e passa a constituir um modo recorrente de reorganização do comportamento. A cada nova situação semelhante, o sistema tende a reconduzir o estudante à evitação da fala porque esse estado já foi anteriormente experimentado como menos ameaçador.

Essa tendência não significa imobilidade absoluta. Mesmo estudantes habitualmente silenciosos podem falar em determinadas circunstâncias, mas a recorrência do retraimento indica que o sistema desenvolveu uma bacia atratora relativamente profunda, isto é, um padrão de estabilidade difícil de deslocar sem alteração das condições relacionais. Lima (2023), ao discutir a dinâmica de sala de aula sob a perspectiva complexa, observa que certos estados se consolidam justamente porque o sistema aprende a retornar a eles em razão de repetições anteriores e de reforços internos.

Um segundo movimento relevante é o das perturbações que revelam a sensibilidade do sistema às condições iniciais. Em sistemas complexos, pequenas alterações podem produzir efeitos desproporcionais, e isso se evidencia claramente em sala de aula. Situações aparentemente mínimas, como uma observação lateral, uma interrupção inesperada, um comentário fora do contexto, frequentemente alteram o clima discursivo de forma mais intensa do que o planejamento docente poderia prever.

A pesquisa de Lima (2023) oferece um exemplo elucidativo quando descreve o início de uma aula em que a professora, antes de introduzir o conteúdo, realiza uma oração com os estudantes. Embora esse gesto fizesse parte de sua rotina, o sistema respondeu de forma heterogênea, pois enquanto alguns aderiram, outros demonstraram dispersão, ruído e dificuldade de reconcentração posterior. O interesse analítico aqui não está no conteúdo religioso em si, mas no fato de que uma condição inicial

aparentemente simples reorganizou imediatamente o comportamento coletivo da turma.

Esse tipo de episódio ajuda a compreender que a oralidade nunca emerge em terreno neutro. Antes mesmo de a fala em língua inglesa ser solicitada, o sistema já está afetivamente configurado por microacontecimentos anteriores. Se a aula se inicia sob tensão, dispersão ou desconforto relacional, a probabilidade de retraimento oral aumenta. Se, ao contrário, o ambiente se organiza sob condições de acolhimento e menor vigilância simbólica, a disposição para falar tende a crescer.

Esse aspecto torna-se ainda mais visível quando atividades criativas são introduzidas. Lima (2023) descreve que a utilização do gênero meme, associada ao Padlet e ao Google Classroom, produziu mudança sensível no padrão de participação dos estudantes. O humor, a autoria e a liberdade criativa funcionaram como elementos perturbadores positivos do sistema, deslocando parcialmente a rigidez anterior. Estudantes antes pouco participativos passaram a se envolver mais intensamente, sugerindo que a reorganização do ambiente alterou a distribuição simbólica do risco de errar.

A fala da estudante Sofia, registrada por Lima (2023), é particularmente expressiva quando afirma sentir-se mais livre em propostas menos rigidamente formuladas. O que emerge aí não é apenas preferência metodológica, mas evidência de que a forma de organização da atividade interfere diretamente na percepção subjetiva de legitimidade para participar. Quando a atividade admite criação, múltiplas respostas e margem de autoria, o erro deixa de carregar o mesmo peso disciplinador.

Esse deslocamento é teoricamente relevante porque mostra que o silêncio não constitui essência do estudante, mas estado relacional sensível às configurações do ambiente. Paiva (2011), ao discutir o ensino de línguas sob perspectiva complexa, ressalta que sistemas de aprendizagem nunca se encontram totalmente estabilizados, pois oscilam continuamente entre estados de maior e menor abertura, dependendo das interações em curso. Assim, uma

mesma turma pode apresentar retraimento em uma atividade e participação intensa em outra, não porque os sujeitos mudaram abruptamente, mas porque o sistema reorganizou temporariamente suas possibilidades de ação.

Há, por fim, um terceiro movimento particularmente importante, configurada na emergência de novos padrões de legitimidade discursiva. Esse movimento ocorre quando a fala deixa de ser percebida prioritariamente como exposição e passa a circular em ambiente em que o erro é absorvido como parte do processo.

Na experiência docente, isso costuma ocorrer com mais frequência em situações em que o professor reduz a centralidade da correção imediata, permite circulação de respostas parciais, aceita pausas e reformulações e redistribui o foco do julgamento. Pequenos grupos, produção coletiva e mediação menos verticalizada frequentemente reduzem o peso simbólico da oralidade pública. O estudante percebe que sua fala não será imediatamente convertida em marcador de competência ou incompetência.

No estudo de Lima (2023), isso aparece quando estudantes passam a demonstrar orgulho pela produção apresentada, inclusive em contextos em que antes predominava baixa adesão. O reconhecimento público de uma produção construída por eles alterou o valor atribuído à própria participação.

Sob a lente de Norton (2013), isso significa que o investimento identitário se reativa quando o aprendiz encontra condições mais favoráveis para ocupar uma posição de fala legítima. A língua deixa de ser apenas objeto escolar e passa a funcionar como recurso de presença social. É nesse ponto que a noção de horizontalidade ganha força pedagógica. Quando a sala de aula redistribui legitimidade discursiva, diminui-se a verticalidade do controle simbólico sobre a fala (Silva, 2025). Não se trata de ausência de condução docente, mas de produção de um ambiente em que a oralidade deixa de operar sob a lógica predominantemente sancionatória.

Em termos complexos, isso significa que a bacia atratora do silêncio pode perder profundidade. O sistema não abandona imediatamente padrões anteriores, mas passa a admitir trajetórias

novas. Pequenas falas antes improváveis começam a surgir, a participação se distribui de modo menos concentrado e o estudante gradualmente experimenta que falar não implica necessariamente exposição negativa. A relevância desse movimento reside em mostrar que a aprendizagem oral não depende exclusivamente de insistência metodológica sobre falar mais, mas de reconfiguração das condições em que a fala se torna possível. O deslocamento do atrator não ocorre por imposição direta, mas por alteração das relações que sustentavam sua estabilidade.

Dessa forma, o silêncio deixa de ser interpretado como déficit individual e passa a ser compreendido como resposta sistêmica historicamente construída, cuja transformação depende da qualidade simbólica das interações que a sala de aula produz.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste estudo partiu da constatação de que o silêncio observado em atividades de oralidade em língua adicional não pode ser automaticamente interpretado como simples ausência de conhecimento, timidez individual ou desinteresse pelo processo de aprendizagem. Ao longo da discussão, procurou-se demonstrar que, em muitos contextos escolares, a recusa em falar ou a participação oral reduzida se relacionam a dinâmicas mais complexas, nas quais linguagem, identidade, emoções e relações de poder se articulam de modo contínuo, produzindo formas específicas de organização do comportamento em sala de aula.

A noção de *bullying* linguístico mostrou-se particularmente relevante nesse percurso por permitir nomear práticas de deslegitimação da fala que, embora frequentemente naturalizadas no cotidiano escolar, interferem diretamente na forma como o estudante percebe o valor social de sua própria enunciação. Risos diante da pronúncia, comentários depreciativos, correções expostas de forma pouco cuidadosa ou reações de estranhamento por parte dos pares produzem efeitos que ultrapassam o instante

em que ocorrem, pois passam a integrar a memória relacional do ambiente e influenciam futuras decisões de participação. Nesse sentido, a contribuição de Bourdieu (2008) permanece atual ao indicar que os sujeitos não falam em vazio social, mas sob a antecipação de sanções simbólicas que regulam, de maneira muitas vezes silenciosa, aquilo que se considera legítimo dizer e quem parece autorizado a dizer.

Adjunto a isso, a articulação com Bonny Norton (2013) permitiu ampliar essa leitura ao evidenciar que a participação oral não depende apenas de motivação ou de competência linguística, mas também das posições identitárias que o contexto oferece ao aprendiz. Quando falar em língua adicional passa a significar risco de exposição ou de inferiorização, o investimento do estudante na interação tende a se fragilizar. O silêncio, assim, não se configura como simples retraimento psicológico, mas como resposta relacional produzida em um espaço em que a fala já não é percebida como território seguro de experimentação.

A aproximação com o Paradigma da Complexidade permitiu deslocar ainda mais essa compreensão, ao mostrar que a sala de aula opera como sistema dinâmico em permanente reorganização. Sob essa perspectiva, o silêncio não é resultado linear de um único fator, mas emerge da interação entre múltiplos elementos, quais sejam, experiências anteriores, clima afetivo, mediação docente, relações entre pares, formas de correção, tipo de atividade proposta e distribuição simbólica da legitimidade discursiva. Pequenas perturbações, muitas vezes aparentemente secundárias, revelam-se capazes de alterar significativamente o comportamento do sistema, o que reforça a importância de uma leitura sensível às microdinâmicas do cotidiano escolar.

É nesse panorama que o conceito de silêncio como atrator emocional adquire relevância analítica. Ao ser compreendido como estado preferencial para o qual o sistema tende a convergir em determinadas condições, o silêncio deixa de ser lido como ausência e passa a ser reconhecido como forma de estabilidade construída relacionalmente. Em ambientes nos quais a oralidade se associa

reiteradamente à sanção simbólica, o retraimento oferece previsibilidade afetiva e menor exposição. Isso explica por que estudantes capazes de participar em outros registros frequentemente silenciam quando a fala pública é solicitada.

Ao mesmo tempo, a análise mostrou que essa estabilidade não é definitiva. Mudanças nas condições interacionais, sobretudo quando atividades mais abertas, autorais e menos sancionatórias são introduzidas, produzem deslocamentos importantes. Quando a fala deixa de circular sob lógica predominantemente avaliativa e passa a integrar práticas em que o erro é admitido como parte do percurso, observa-se maior flexibilidade do sistema e maior abertura para a participação. Isso confirma que a oralidade não se impõe por exigência direta, mas se fortalece quando o ambiente pedagógico redistribui legitimidade discursiva.

Desse modo, compreender o silêncio em aulas de língua adicional exige deslocar o olhar do estudante isolado para a ecologia relacional da sala de aula. Mais do que insistir na fala como obrigação, importa reconhecer quais condições têm produzido retraimento e quais práticas podem favorecer experiências de fala menos ameaçadas. Em termos pedagógicos, isso implica admitir que ensinar oralidade não é apenas propor atividades orais, mas construir um ambiente em que falar não represente perda simbólica para quem ainda está aprendendo.

Por fim, a discussão aqui apresentada não pretende encerrar o tema, mas contribuir para que a oralidade escolar seja pensada para além de parâmetros estritamente técnicos. Ao reconhecer que o silêncio também comunica, organiza e protege, abre-se espaço para compreender que aprender uma língua envolve, simultaneamente, apropriação linguística, negociação identitária e condições concretas de reconhecimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. Tradução de Sergio Miceli et al. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. **Ensino de línguas no contexto da complexidade**: características e dimensões de aprendizagem. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 28, p. 1-17, 2024.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2.ed. rev. e amp. Campinas - SP: Verus, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy**. TESOL Quarterly, vol. 35, No. 4, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition**. Applied Linguistics, Oxford, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LIMA, Daiane Patrícia Lopes. **Paradigma da complexidade**: ensino híbrido e metodologias ativas nas aulas de língua inglesa em uma escola pública. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

MORIN, Edgar. **Da necessidade de um pensamento complexo**. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (org.).

Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura. 3. ed. Porto Alegre: Sulinas; EDIPUCRS, p. 13-36, 2003.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning**: extending the conversation. 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. **Identity, language learning, and social change**. Language Teaching, Cambridge, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011. DOI: 10.1017/S0261444811000309. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/identity-language-learning-and-social-change/6A0090FF05DAB3176B92B054EB3F99E7>. Acesso em: 10 mar. 2026.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Por uma abordagem complexa de ensino de línguas**. Linguagem ; Ensino, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

PARDO, Fernando da Silva. **Decoloniality and language teaching**: perspectives and challenges for the construction of embodied knowledge in the current political scene. Revista Letras Raras. Campina Grande, v. 8, n. 3, set. 2019

SILVA, Pytti Valverde Rocha Diniz. **Horizontalidade discursiva no combate ao bullying**: da importância da formação de multiplicadores de conteúdo com base no paradigma da complexidade. 2025. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

“E FOI, ASSIM, UMA VIRADA DE CHAVE NA MINHA VIDA”: O INTERCÂMBIO EDUCACIONAL E A ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM E USO DE LÍNGUAS ADICIONAIS (AAULA) SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

Julianne Cortez Tavares (UERJ)

Lucas Diego Oliveira Serafim Rodrigues (UERJ)

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

O campo da Linguística Aplicada tem desenvolvido pesquisas com o intuito de contribuir para a compreensão das relações humanas e suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais (Almeida Filho, 2007; Moita Lopes, 2006). Nesse ínterim, em todo o mundo, estudos relacionados às emoções têm ganhado destaque (Aragão, 2025; Gkonou, 2014; Song, 2022; Zembylas, 2016), abrangendo aspectos como a motivação (Dörnyei, 2009; Dörnyei *et al.*, 2015; Ushioda, 2008; Wanninge *et al.*, 2014), a construção identitária dos(as) aprendizes (Dörnyei, 2005; Gregersen; MacIntyre, 2015; Lemke, 2008; Moita Lopes, 2006; Norton, 1997) e a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (Boudreau *et al.*, 2018; Horwitz *et al.*, 1986; Kralova; Tanistrakova, 2017; Silveira, 2024; Tavares, 2025).

Nesse sentido, considerando a natureza multifacetada dessas pesquisas, entendemos que a Teoria da Complexidade (Borges; Magno e Silva, 2016; Hiver, 2015; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Mitchell, 2009; Piniel, 2024) emerge como um caminho de análise e entendimento dessas vivências. Compreendemos que nossas vidas são imprevisíveis e não-lineares; consequentemente, a aprendizagem de uma língua adicional ocorre da mesma forma.

Nesse cenário dinâmico, torna-se possível compreendermos como algumas crenças são construídas, emergem e se estabilizam no imaginário dos(as) aprendizes. Nessa perspectiva, compartilhamos do conhecimento sobre a existência de uma crença, construída entre os(as) aprendizes de línguas adicionais, de que uma das formas mais eficazes (se não a mais eficaz) de aprender uma nova língua e apresentar um bom desempenho na habilidade oral é o intercâmbio.

“Intercâmbio” é um termo guarda-chuva, visto que engloba desde trabalhos voluntários no exterior até propostas de viver, estudar e trabalhar em uma comunidade local específica (Freed, 1995). É de senso comum que a possibilidade de imersão na língua adicional contribui fortemente para o desenvolvimento da fluência na língua estudada (*ibidem*), contudo, os impactos e resultados relacionados às nossas emoções como aprendizes, principalmente quanto à ansiedade na aprendizagem de línguas adicionais, são desconsiderados nessas pesquisas e abordagens.

Nesse cenário, propomos, à luz da Teoria da Complexidade, a análise da trajetória de uma aprendiz adulta de língua inglesa, como língua adicional, ao relatar suas vivências antes, durante e após a experiência de um intercâmbio educacional em Londres, na Inglaterra. As seguintes perguntas de pesquisa serão respondidas:

- a) Por que Higia sentia a AAULA na prática da habilidade oral da língua inglesa em suas aulas regulares no Brasil?
- b) Quais foram as bacias atratoras que emergiram durante as conversas exploratórias?
- c) De que forma a experiência no intercâmbio educacional pôde contribuir (ou não) para que a bacia atratora inicial se modificasse?
- d) Como a trajetória da participante se desenhou após as perturbações vivenciadas?

2. TEORIA DA COMPLEXIDADE

Em nossas vidas cotidianas, buscamos entender cada minuto do que vivemos, tentamos planejar cada passo que damos e

desejamos controlar tudo o que devemos ser, viver e fazer. Contudo, sabemos que a vida não transcorre dessa forma: imprevistos acontecem, planos não são cumpridos e perdemos o controle do que vivemos. Quando buscamos compreender o que sentimos e experienciamos de forma tão elementar nos arriscamos a simplificar excessivamente processos que são, por natureza, multifacetados, reduzindo a complexidade das vivências humanas. Admitirmos que a imprevisibilidade e incontrolabilidade são reais em nossos mundos nos auxilia no entendimento de que devemos estar sempre abertos a novas configurações (Vasconcellos, 2006). A Teoria da Complexidade surge no intuito de abraçarmos a totalidade, a interconexão entre elementos e o dinamismo de cada sistema (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Quando mencionamos a escolha lexical “sistema” estamos nos referindo a qualquer conjunto de elementos que interagem entre si de modo dinâmico e que motivam a emergência de comportamentos que não podem ser explicados apenas pela soma dessas partes.

Ao pensarmos na sala de aula e no processo de aprendizagem e uso de uma língua adicional, percebemos que se trata de um conglomerado de sistemas, aninhados entre si, e que a investigação se torna possível devido ao comportamento coletivo dos elementos desses sistemas (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Mitchell, 2009). Destarte, não há elemento com controle central, visto que todos interferem na variabilidade e estabilidade. Na Teoria da Complexidade, percebemos cada aprendiz como um sistema aberto, complexo, dinâmico, não linear e caótico, possibilitando contínuas (co)adaptações e auto-organizações em seus sistemas que resultam em emergências de novos atratores (Borges; Magno e Silva, 2016).

Os atratores correspondem a estados de equilíbrio do ecossistema (Borges; Magno e Silva, 2016) e podem ser classificados como atratores de **ponto fixo**, **atratores periódicos** ou **atratores caóticos**. Os **atratores de ponto fixo** caracterizam-se por comportamentos que atingem uma condição estável, enquanto os **atratores periódicos** revelam padrões repetitivos que se mantêm ao

longo do tempo. Por essa razão, ambos tendem a indicar maior estabilidade no sistema. Em contrapartida, os **atratores caóticos** (também denominados **atratores estranhos**) apresentam dinâmicas instáveis, imprevisíveis e sensíveis a qualquer pequena perturbação (*ibidem*), sendo dependentes das condições iniciais do sistema (Mitchell, 2009). Salientamos que **caos** não corresponde a uma desordem absoluta, mas a um tipo de comportamento que emerge de modo imprevisível em sistemas não-lineares (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Ainda assim, mesmo marcados pela imprevisibilidade, os **atratores caóticos** demonstram capacidade de auto-organização, em estrutura e ordem que emergem no sistema, com a formação de novos atratores (Borges; Magno e Silva, 2016).

Nos casos em que o sistema evolui para um padrão estável e nele se mantém, o atrator pode ser compreendido como situado em uma **bacia atratora**, uma região que exerce influência sobre o comportamento do sistema (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Assim, o sistema pode tanto circular em torno dessa bacia quanto se acomodar em seu interior, atingindo um estado de estabilidade. Para que o sistema deixe a bacia atratora, é preciso a ação de uma força significativa, ou seja, uma perturbação capaz de alterar seu estado (*ibidem*).

Dessa forma, cada aprendiz é compreendido como um sistema adaptativo complexo (SAC), com um aninhamento de sistemas menores (questões relacionadas diretamente às oportunidades de aprendizagem e uso da língua adicional) e sistemas maiores (como aspectos que extrapolam questões de aproveitamento linguístico), o qual pode sofrer transformações (ou não), por meio de perturbações, resultando (ou não) em (co)adaptações, através da aprendizagem e evolução nas interações de elementos internos e externos (Piníel, 2024). Entretanto, vale salientar que essas perturbações e seus impactos podem ocorrer de forma desproporcional. Essas perturbações, mesmo que “pequenas”, podem gerar grandes impactos em um sistema; essa noção é conhecida como “não linearidade” (Hiver, 2015; Kauffman, 1995).

Percebemos a experiência do intercâmbio educacional como um grande potencial perturbador, assim como as oportunidades de reflexão e construção de entendimento vivenciadas pela aprendiz analisada. As reflexões sobre as emoções, principalmente sobre a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais (AAULA), bem como sobre o processo de construção identitária e as motivações antes, durante e após a vivência do intercâmbio educacional, indicam a emergência de novos atratores e possíveis novos desenhos de bacias atratoras nos múltiplos sistemas dessa aprendiz.

3. A ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM E USO DE LÍNGUAS ADICIONAIS (AAULA)

No cenário da educação linguística, a ansiedade é a emoção com maior visibilidade nas pesquisas (Dörnyei, 2005). Essa emoção é majoritariamente retratada pelos(as) aprendizes em sua valência negativa (Barrett, 2017), descrevendo-a através de manifestações fisiológicas, como o aumento dos batimentos cardíacos, sudorese, frio na barriga, diarreia e dor de cabeça (Silveira, 2024; Spielberger; Reheiser, 2009; Tavares, 2025), sentimentos de esquecimento, apreensão, congelamento e evitação, e associação com outras emoções, como medo e preocupação (Boudreau *et al.*, 2018; Horwitz *et al.*, 1986; Kralova; Tanistrakova, 2017; Silveira, 2024; Tavares, 2025). Essas características, quando retratadas frequentemente pelos(as) aprendizes, deram origem ao interesse dos(as) pesquisadores(as) em tentarem definir o que era essa ansiedade, quais suas causas, consequências e sintomas (Kralova; Tanistrakova, 2017).

Em 1986, com a publicação do estudo “*Foreign Language Anxiety*”, Horwitz *et al.* trouxeram grande contribuição para as pesquisas em AAULA, pois introduziram o questionário FLCAS (*Foreign Language Class Anxiety Scale* - Escala de Ansiedade em Aula de Língua Estrangeira; tradução nossa) que auxiliou na identificação e na compreensão de como a ansiedade e os

sentimentos relacionados a ela podem interferir na aprendizagem e no uso de línguas adicionais (Toyama; Yamazaki, 2018). A escala é composta de 33 asserções e é estruturada no modelo Likert, destarte, os(as) aprendizes reagem às afirmações assinalando da opção “concordam plenamente” até a opção “discordo plenamente”, na tentativa de descreverem da melhor forma suas reações a cada sentença. A FLCAS apresenta diversas adaptações realizadas por outros pesquisadores no intuito de considerarem suas diferentes línguas maternas, seus diferentes contextos culturais e suas diferentes experiências vividas (Kralova; Tanistrakova, 2017).

Nesse mesmo estudo, Horwitz *et al.* (1986) observaram que a AAULA é um aspecto específico do(da) aprendiz, uma vez que muitos(as) aprendizes demonstram ansiedade apenas durante o processo de aprendizagem e uso de línguas adicionais, não em outras situações vividas em seus cotidianos. À vista disso, é relevante considerar a distinção entre ansiedade-traço (traço psicológico do(a) aprendiz) e ansiedade-estado (ansiedade específica, em uma situação de ameaça transitória) (Kralova; Petrova, 2017; Silveira, 2024; Welp, 2009) ao avaliarmos a ansiedade retratada pelo(a) aprendiz.

Destarte, Horwtiz *et al.* (1986) trazem um novo tipo de ansiedade para as pesquisas sobre a aprendizagem e uso de línguas adicionais ao nomearem as situações em que o(a) aprendiz se percebe com uma sensação de perigo, a qual afeta sua capacidade de concentração e a eficiência de sua memória (Horwitz *et al.*, 1986; Kralova; Petrova, 2017; MacIntyre; Gardner, 1989; Silveira, 2024; Tavares, 2025). Os autores (*ibidem*) descrevem a AAULA através de três elementos: apreensão comunicativa, medo da avaliação social negativa e ansiedade em relação a testes. Horwitz *et al.* (1986) asseveram que o sistema linguístico imaturo na língua adicional apresentado pelo(a) aprendiz em determinado momento contrapõe-se aos pensamentos e opiniões que ele(ela) demonstra de forma madura em sua língua materna. Essa oposição acarreta uma limitação em sua comunicação, provocando questionamentos

sobre sua construção identitária, suas percepções sobre os outros e sobre seu processo de aprendizagem da língua adicional, contribuindo para o surgimento de emoções como frustração e apreensão comunicativa (Kralova; Petrova, 2017).

Gardner e MacIntyre (1989) asseveram que a AAULA não emerge apenas em situações de sala de aula, mas em diferentes cenários onde a língua adicional é estudada. Os autores destacam que pode ser ainda mais estressante aprender uma nova língua fora de sala de aula, visto que o que o(a) aprendiz relata não é somente o seu processo de aprendizagem de língua adicional, mas uma representação legítima de tudo o que o(a) aprendiz é, sente e vive.

Diante desse panorama, propomos a análise da trajetória de uma aprendiz de língua inglesa adulta que sofre com a AAULA ao vivenciar uma experiência de intercâmbio educacional em Londres, na Inglaterra, com o intuito de entendermos essa vivência como uma motivação ao desenvolvimento da habilidade oral na língua adicional.

4. MOTIVAÇÃO

Compreendida como uma das forças necessárias para um indivíduo realizar certas escolhas, iniciar determinadas ações e persistir em suas atividades (Ushioda, 2008), a motivação é “uma excitação cumulativa, ou desejo, do qual estamos conscientes” (Dörnyei, 2009, p. 209; tradução nossa). Corder (1967) afirma que é inevitável que alguém aprenda uma língua se estiver motivado e for exposto a dados linguísticos. Atualmente, compreende-se que a motivação constitui um construto complexo e dinâmico que interfere diretamente na persistência e na intensidade do comportamento e posicionamento de um(a) aprendiz dentro do processo educacional vivenciado.

Em virtude da virada afetiva na Linguística Aplicada (Pavlenko, 2013), Waninge *et al.* (2014) destacam a presença de uma “trilogia mental”, numa interação da motivação com a cognição e o afeto. Os autores (*ibidem*) asseveram que a forma de lidar com essa

interação tem sido uma questão polêmica no campo da linguística. Contudo, uma possibilidade seria a de entender essa “trilogia mental” como um “conglomerado”. Nesse viés, Dörnyei *et al.* (2015) destacam períodos em que os(as) aprendizes de línguas adicionais vivenciam uma motivação elevada, que os torna capazes de transformar seus múltiplos impulsos e forças a favor de seu objetivo central. Esses períodos, denominados Correntes Motivacionais Direcionadas (CMD), são capazes de alinhar diferentes fatores em um sistema complexo, destarte, podemos considerá-los forças reguladoras (*ibidem*) em prol de que objetivos antes intangíveis sejam considerados alcançáveis.

Para determinar que um período é uma CMD, o(a) aprendiz deve dispor de certos fatores (Dörnyei *et al.*, 2015): uma visão clara e uma estrutura de ação que estejam proporcionalmente relacionadas, incluindo um movimento inicial potente e uma progressão constante, com rotinas comportamentais e metas a curto prazo. A combinação desses fatores “alimenta a corrente motivacional e permite que ela se torne quase autopropulsora” (Dörnyei *et al.*, 2015, p. 98; tradução nossa).

Segundo Freed (1995) e Dörnyei *et al.* (2015), um período de estudo no exterior pode ser um exemplo de CMD prolongada, visto que há uma grande dedicação através de uma estrutura elaborada previamente. Nesse viés, as experiências em um intercâmbio educacional não se limitam ao desenvolvimento linguístico do(a) aprendiz. A imersão em novos cenários socioculturais pode contribuir para reflexões sobre como os(as) aprendizes se percebem e como se posicionam no mundo, influenciando o processo de construção identitária.

5. CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Permeado por dimensões sociais, políticas e cognitivas, o processo de aprendizagem de uma língua adicional envolve contínuos movimentos de (re)construção identitária. Para Norton

(1997), o(a) aprendiz investe na língua e, conseqüentemente, também em seu próprio desenvolvimento enquanto sujeito.

Ao destacarmos o termo “construção identitária”, enfatizamos o caráter dinâmico das identidades, uma vez que estas não se configuram como fixas ou estáveis, mas como processos contínuos de negociação e de resignificação, que emergem das interações sociais, das relações de poder e das vivências individuais (Moita Lopes, 2006; Norton, 1997). Dessa forma, um(a) estudante efetua uma constante negociação referente às posições de sujeito que ocupa, podendo assumir, resistir e reformular determinados posicionamentos discursivos.

As identidades configuram-se como múltiplas, multifacetadas, passíveis de questionamento e, por vezes, conflituosas (Lemke, 2008). Segundo o autor (*ibidem*), elas apresentam caráter híbrido, sendo constituídas a partir de duas vertentes principais: a **identidade-sujeito** e a **identidade-projeção**. A primeira refere-se à forma como o(a) aprendiz se percebe e se reconhece internamente, em articulação com suas reflexões e suas emoções. Já a segunda diz respeito à imagem que procura projetar para os outros, a maneira como deseja ser percebido(a) em diferentes situações e interações. Manter um equilíbrio entre essas duas dimensões é fundamental para que os processos de construção identitária não sejam vivenciados de forma negativa. Nesse ínterim, Pavlenko (2005) asserta que a identidade linguística pode ser compreendida como uma prática performativa onde aprendizes se reconfiguram enquanto sujeitos e em relação aos vínculos afetivos estabelecidos com as comunidades das quais participam.

Dörnyei (2005) propõe o conceito de *L2 self system* (**autossistema em L2**), por meio do qual evidencia o caráter dinâmico e complexo das identidades. De acordo com o autor (*ibidem*), esse sistema é constituído por três dimensões: o *ought-to L2 self*, o *ideal L2 self* e a *L2 learning experience*. O *ought-to self* (ou **eu-esperado**) diz respeito às expectativas formuladas pelo(a) próprio(a) aprendiz com o objetivo de corresponder a demandas externas e evitar possíveis conseqüências negativas (Dörnyei, 2005;

Gregersen; MacIntyre, 2015). Já o *ideal self* (ou **eu-ideal**) refere-se à projeção de futuro construída pelo(a) aprendiz acerca de si mesmo(a), fundamentada no que deseja vir a ser (*ibidem*). Por sua vez, a *L2 learning experience* (ou **experiência de aprendizagem de L2**) corresponde ao contexto em que ocorre a aprendizagem, envolvendo elementos como os(as) colegas de turma, o(a) professor(a), os materiais didáticos, o currículo e as experiências anteriores do(a) aprendiz (*ibidem*).

No percurso reflexivo acerca das expectativas e aspirações dos(as) aprendizes ao longo do processo de aprendizagem de uma língua adicional, como a língua inglesa, podemos observar que as motivações (sendo elas pessoais, profissionais, acadêmicas, entre outras) são combustíveis essenciais para que uma possível “aprendizagem ou uso ideal” da língua adicional ocorra. Nesse sentido, a Prática Exploratória surge como um caminho para construirmos entendimentos, por meio de um olhar investigativo, sobre as experiências, as identidades e demais elementos que permeiam esse processo de aprendizagem.

6. PRÁTICA EXPLORATÓRIA

A Prática Exploratória (PE) se apresenta como um trabalho investigativo (Colombo Gomes; Miller, 2025; Miller, 2010), o qual nos convida a trilhar um caminho pelo qual podemos partilhar a oportunidade de refletir e desenvolver entendimentos sobre as nossas práticas. A PE se apoia em sete princípios (Allwright; Hanks, 2009; Miller, 2010; Miller *et al.*, 2019), sendo eles igualmente relevantes, não estabelecendo entre si relações de hierarquia, e operando de maneira articulada, em uma dinâmica integrada, nos mostrando possibilidades de “ação para entendimento” (Miller, 2010).

Figura 1 - Princípios da Prática Exploratória



Fonte: Tavares, 2025.

Por meio de questionamentos, conhecidos como *puzzles* ou questões instigantes, os(as) participantes são convidados(as) a refletirem sobre a “qualidade das vidas” (Allwright; Hanks, 2009; Miller, 2010; Miller *et al.*, 2019). Dessa forma, questões que demandam cuidado e sensibilidade em sua abordagem, por estarem relacionadas à ação humana, às interações interpessoais e a crenças de natureza individual e social (Moraes Bezerra, 2007), emergem nessas atividades e permitem o acesso às camadas mais profundas de cada participante, sendo legitimadas por meio de reflexões e trocas que visam a construção colaborativa de entendimentos, em um ambiente saudável e de respeito (Tavares, 2025).

Esses *puzzles* podem emergir em APPE (Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório) ou ARPE (Atividades Reflexivas com Potencial Exploratório) propostas em sala de aula. As APPE (Moraes Bezerra, 2007) são as atividades que já estão

institucionalizadas e são utilizadas de forma recorrente pedagogicamente, todavia, agora, de forma reconfigurada para refletirmos e construirmos entendimentos sobre nossas práticas (Hanks, 2017). Destarte, constata-se que “o entendimento não é algo finito: é fluido, está sempre em movimento, brincando com ideias e sempre (potencialmente) em desenvolvimento”. (Hanks, 2017, p. 273, tradução nossa). Já as ARPE (Moraes Bezerra, 2007) são constituídas de interações entre os(as) participantes para que possam compartilhar suas questões instigantes e entender o que se passa com eles(as) mesmos(as), através de reflexões acerca da qualidade das suas vidas (Moraes Bezerra, 2007). Entre as ARPE, destacam-se as Conversas Exploratórias (Miller, 2010; Nunes, 2022), concebidas como um espaço de escuta e acolhimento voltado a promover a reflexão e o aprofundamento das compreensões acerca de nós mesmos(as) e do(a) outro(a), favorecendo a elaboração de questões e de reflexões vinculadas tanto ao contexto da sala de aula quanto às experiências da vida (Moraes Bezerra, 2007).

Cada participante, cada aprendiz, cada pessoa é constituída de múltiplas camadas. Suas emoções, sua construção identitária, suas reflexões podem se articular entre si, influenciando as experiências vividas. Nesse sentido, a ARPE é um instrumento para alcançar as camadas mais profundas de cada um(a). As ARPE e os princípios da prática exploratória favorecem que esse acesso seja possível por meio de reflexões e interações que viabilizam a construção colaborativa de entendimentos, em um espaço pautado pelo respeito e pelo bem-estar. Destarte, trabalhar para entender a ansiedade e as motivações de uma aprendiz em uma experiência de intercâmbio educacional pode contribuir para priorizar “os bem-estares” da participante.

7. METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa (Denzin; Lincoln, 2005) e cunho etnográfico (Paiva, 2019), é um estudo de caso (Harklau, 2008; Lüdke; Andre, 1986) ancorado na pesquisa do praticante

(Hanks, 2017). Segundo Zeichner e Noffke (2001), a pesquisa do praticante apresenta diferentes abordagens educacionais investigativas, como a Prática Exploratória, e privilegia a construção de entendimentos sobre os processos e práticas educacionais. Dessa forma, nossa escolha se justifica por construirmos entendimentos juntamente com uma aprendiz adulta de língua inglesa, matriculada em uma escola de idiomas, ressaltando nossas percepções acerca do período vivenciado antes, durante e após a experiência do intercâmbio educacional.

7.1. Sobre a instituição

A escola de idiomas foi fundada em novembro de 2019, no cenário de uma crise pandêmica de COVID-19, e apresentava como objetivo atender aprendizes que desejavam iniciar ou continuar seus estudos de língua inglesa durante esse período. A escola demonstra preocupação com o bem-estar e o desenvolvimento dos(as) aprendizes através de atendimentos individualizados. Na modalidade remota, o público-alvo é constituído de jovens adultos(as) entre 18 e 35 anos que desejam alavancar suas carreiras profissionais e acadêmicas. Na modalidade presencial, inaugurada no primeiro semestre de 2023, o público-alvo é constituído de adolescentes entre 13 e 17 anos.

7.2. Procedimentos de construção e análise dos registros

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética¹, a primeira etapa da pesquisa aconteceu no mês de setembro de 2024, na qual todos(as) aprendizes adultos(as) da escola de idiomas participante (n = 152) receberam a escala FLCAS; Horwitz *et al.*, 1986) para preenchimento, pela plataforma *Google Forms*. Foi recebido retorno de 49 aprendizes (33 mulheres e 16 homens), com faixa etária entre 18 e 70 anos. As respostas desses(as) aprendizes à

¹ CAAE 81180124.4.0000.5282

escala FLCAS foram analisadas de forma qualitativa, de modo a identificar os(as) aprendizes que sofrem com a AAULA. Dos 49 participantes, 6 foram identificados como aprendizes que sofrem com a AAULA e participaram das conversas exploratórias na segunda fase da pesquisa. A participante que selecionamos para apresentar neste capítulo se autoneia Higia e, para maior compreensão de seus relatos, compartilhamos a seguir a sua autodescrição.

Quadro 1- Autodescrição da participante Higia

Tenho 24 anos, sou moradora de Maricá, no Rio de Janeiro. Me graduei em Farmácia. Sou filha de pais divorciados (desde muito pequena) e não tenho memórias dos dois juntos. Fui criada pela minha mãe, que é professora e vendia bijuterias como renda extra. Ela contava com a ajuda da minha avó materna, também professora, na minha criação. Sempre estudei em escola particular com o investimento financeiro das duas. Participei de um intercâmbio em 2024 para Londres, o que mudou muito o meu ponto de vista sobre a vida, me ajudou no meu autoconhecimento e me fez perceber que mesmo com dificuldades é possível me comunicar.

Os(as) seis aprendizes participaram de oito encontros exploratórios que ocorreram, semanalmente, através da plataforma *Google Meet*, entre os dias 14 de novembro de 2024 e 14 de abril de 2025. As conversas exploratórias foram gravadas em áudio e vídeo para facilitar a transcrição. Os encontros foram realizados em conjunto, dispondo cada encontro de um tema específico com uma atividade central, por meio da qual os(as) participantes compartilharam suas emoções sobre aprender inglês e suas experiências vividas com a língua. Para os propósitos deste capítulo, foram selecionados excertos da segunda conversa exploratória (ocorrida em 21/11/2024), a qual versou sobre as experiências e vivências com a língua inglesa.

Os registros produzidos pela participante Higia foram examinados à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), tomando a mensagem como elemento inicial para a compreensão e as singularidades como caminho para a identificação de “outras realidades por meio das mensagens” (*ibidem*). De acordo com

Bardin (1977), a análise de conteúdo tem como finalidade compreender variáveis de natureza psicológica, sociológica, histórica, entre outras, mediante um processo dedutivo fundamentado em indicadores reconstruídos a partir de um conjunto de mensagens específicas.

A análise foi dividida em três subetapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise consistiu na leitura da resposta de Higia à escala de mensuração da AAULA (FLCAS, Horwitz *et al.*, 1986) e das transcrições dos oito encontros exploratórios. Na segunda etapa, ocorreu a exploração do material e o tratamento dos dados, na qual foram selecionados cinco trechos da participante Higia através da “regra da representatividade”, com foco nas manifestações de ansiedade, suas concepções sobre sua construção identitária, suas motivações e demais emoções. Na terceira e última etapa, os excertos selecionados foram analisados à luz da Teoria da Complexidade no que tange às emoções, principalmente à ansiedade, às percepções sobre a construção identitária e às motivações que emergiram durante as conversas exploratórias.

Através da análise de trajetória da aprendiz Higia, identificamos a condição inicial do sistema e sua posição na bacia atratora da AAULA, bem como as perturbações sofridas e a emergência de novos elementos, que contribuem para novas configurações da bacia. A seguir, compartilhamos a análise construída através de cinco excertos selecionados.

8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS REGISTROS DE HÍGIA

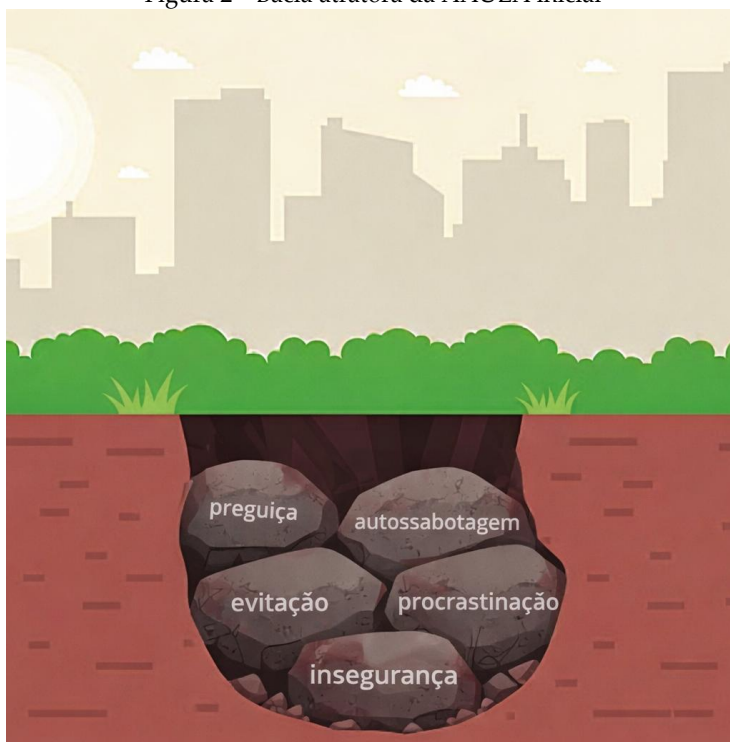
Em nossa conversa exploratória analisada, foi solicitado à participante Higia que se apresentasse e compartilhasse suas emoções e entendimentos sobre seu percurso com a língua inglesa até o momento.

Fragmento 1

- 1 Não sou fluente, tô longe de ser. Muita coisa eu não entendo, mas é uma língua que
- 2 eu gosto e que às vezes me dá muita preguiça de estudar. Às vezes eu tenho aula e
- 3 eu fico pensando, putz, e se eu cancelar a aula? Porque me dá preguiça. Mas eu fico
- 4 nervosa principalmente no sentido de conversar em inglês.

Nesse excerto, a participante Higia manifesta seu interesse e apreço pela língua inglesa e inicia seu relato por meio de uma autoavaliação linguística. Observamos que a participante se situa na bacia atratora da AAULA (a qual nomeamos **bacia atratora da AAULA inicial**), constituída por fatores como a sensação de desânimo para estudar e a inclinação ocasional para cancelar as aulas sem uma motivação explícita. Tais atitudes podem ser interpretadas como estratégias de evitação diante de sinais de ansiedade (Kralova; Petrova, 2017; Silveira, 2024), sejam eles de natureza fisiológica (como sudorese, taquicardia ou tremores), sejam de ordem psicológica (como medo, preocupação e frustração). Ademais, compreendemos que a participante demonstra apreensão comunicativa (Horwitz *et al.*, 1986), elemento que também integra sua **bacia atratora da AAULA inicial** e que se manifesta em comportamentos como a procrastinação, as dúvidas acerca de suas próprias capacidades e atitudes que acabam por retardar a execução de seus objetivos.

Figura 2 – Bacia atratora da AAULA inicial



Fonte: desenvolvida pelos autores com auxílio de IA

A respeito da sua expectativa sobre o intercâmbio educacional, Higia compartilha seus pensamentos e emoções nos preparativos para essa experiência. A participante relata que o fator assustador não era o geográfico, mas, sim, a questão linguística.

Fragmento 2

1 Porque, antes de eu ir, eu lembro que, um mês que antecedia o intercâmbio, foi um
2 mês que eu chorava toda semana, desesperada. Não por, tipo assim, “pô, vou estar
3 num país diferente. Que doideira, vou me perder, não sei o quê.” Meu pensamento
4 não era nem esse. O meu pensamento era, tipo, “cara, será que a minha host family vai

5 ser boa? Será que ela vai falar comigo? Eu vou entender alguma coisa? Porque eu acho
6 que eu não vou entender nada. Eu não vou conseguir me comunicar com ninguém.”

Nesse fragmento, identificamos que a notícia de que a aprendiz realizaria um intercâmbio educacional de duas semanas em Londres age como uma perturbação às condições iniciais do sistema e, conseqüentemente, contribui para que haja alteração em seu estado e deslocamento de bacia atratora (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). O questionamento da sua autonomia, quanto à experiência em uma cultura diferente ou à sua capacidade de organização geográfica, não era algo que a preocupava, contudo, sua falta de independência linguística a deixava muito desconfortável.

Essa imaturidade linguística poderia interferir em questões básicas para Higia, como na interação com a dona da residência, prejudicando o conhecimento das regras da casa ou suas condições de alimentação. Percebemos que o **eu-esperado** (Dörnyei, 2005; Gregersen; MacIntyre, 2015) assume papel central nas múltiplas identidades da aprendiz, contribuindo para um anulamento de suas próprias expectativas (**eu-ideal**) (*ibidem*) em prol de exigências sociais. O conflito entre a **identidade-sujeito** (quem ela é) e a **identidade-projeção** (quem ela deseja ser) de Higia (Lemke, 2008) colabora para que haja uma transição para uma nova bacia atratora, a qual nomeamos **bacia atratora da AAULA amedrontadora**, visto que a emoção “medo” surge como elemento responsável pelo aprofundamento da bacia após a notícia do intercâmbio educacional e durante seus preparativos.

Segundo Boudreau *et al.* (2018), a ansiedade está enraizada no medo, o qual é considerado uma das emoções humanas básicas e que possui função adaptativa. Ao se sentir em uma situação de ameaça, o(a) aprendiz desperta três respostas como proteção: a luta, o congelamento e a fuga (em inglês simbolizado pela sigla 3F - *Fight, Freeze and Flight*). Em pesquisa conduzida por Hashemi e Abbasi (2013), percebeu-se que essas respostas de proteção podem

ser percebidas tanto por meio de manifestações fisiológicas quanto no comportamento verbal anormal do(da) aprendiz, ao apresentar voz escalonada, uma velocidade muito rápida ou muito lenta em seu discurso, um gaguejo ou até mesmo um balbucio. Essas reações poderiam interferir na comunicação de Hígia com a família que a acolheu, causando mal-entendidos, mais desconforto e, conseqüentemente, contribuir para a intensificação da AAULA.

No excerto a seguir, Hígia descreve como foi a experiência do intercâmbio educacional, principalmente, sobre sua experiência em uma sala de aula de ensino de língua inglesa fora do Brasil, com estudantes de diferentes nacionalidades e, conseqüentemente, diferentes primeiras línguas.

Fragmento 3

1 Eu fiquei numa sala, numa turma, que tinha o meu nível de inglês e foi muito bom
2 ver que outras pessoas têm o meu nível de inglês e não só eu. Porque é uma coisa
3 meio louca, é óbvio que tem pessoas que têm só o meu nível de inglês ou, às vezes,
4 até um pouco menos, tem 7 bilhões de pessoas no planeta. Mas, mesmo assim, a gente
5 sempre tem aquela coisa de ficar se autossabotando, de tipo: “não, você é pior, você
6 fala pior e tal”. Mas a galera toda da minha turma tinha o mesmo nível que eu mesmo,
7 e todo mundo se ajudava.

Entendemos que, nessas interações em sala, o **ego linguístico** de Hígia (Kralova; Tanistrakova, 2017) esteve em evidência, uma vez que ela se encontrava em uma situação comparativa que a colocava em uma posição de maior segurança, por reconhecer semelhanças com seus colegas em seus níveis de fluência na língua alvo, afastando-a de possíveis julgamentos sociais negativos e favorecendo o fortalecimento de sua autoconfiança. Por conseguinte, Hígia se apresenta em um **eu-esperado** (Dörnyei, 2005; Gregersen; MacIntyre,

2015) que se estabelece em uma relação de proximidade com seu **eu-ideal** (*ibidem*), visto que a projeção que ela constrói sobre ela mesma sofre influências das novas demandas externas. Entendemos essa comparação com os demais aprendizes como uma nova perturbação no sistema, de forma a possibilitar a sua auto-organização através da transição para uma nova bacia atratora, nomeada **bacia atratora da AAULA com autoconfiança**. Inferimos, dessa forma, que a aprendiz inicia um processo de reflexão e reconstrução de entendimentos sobre sua apreensão comunicativa e insegurança linguística.

Ao mesmo tempo, Higia ressalta o quanto o ambiente da escola de idiomas em Londres e os(as) demais aprendizes da turma em que foi alocada a surpreenderam de forma positiva ao fazerem com que ela se sentisse acolhida. Ressaltamos que, no processo de aprendizagem de uma língua adicional, a memória emocional está envolvida por meio das experiências linguísticas, que se constroem tanto no nível afetivo quanto no nível cognitivo (Pavlenko, 2005). Compreendemos, assim, que a ajuda mútua destacada pela participante também é uma perturbação ao sistema em prol de um movimento de êxodo da **bacia atratora da AAULA amedrontadora** para uma nova bacia, nomeada **bacia atratora com autoconfiança**.

No excerto a seguir, Higia estabelece uma comparação entre os dois contextos de aprendizagem que vivenciou, mencionando a sala de aula no Brasil e em Londres.

Fragmento 4

- 1 E é muito louco, porque é uma pressão diferente. Porque a minha professora
[no
2 Brasil], eu sei que se eu falar em português ela vai me entender, então acaba
que eu
3 acho que a mente autossabota a gente com isso. E lá fora eu tô fazendo dupla
com,
4 sei lá, um turco. Se eu não arrumar um jeito de falar inglês, ele não vai me
entender
5 de jeito nenhum. Então eu acho que você acaba forçando mais a sua mente a
funcionar,
6 sabe?

Higia estabelece uma comparação entre duas vivências em contextos distintos de aprendizagem. Interpretamos essa “pressão diferente” (linha 1) a partir de duas formas de percepção da AAULA vivenciadas por Higia. No contexto brasileiro, a participante tende a experienciar a AAULA (Silveira, 2024) sob uma valência negativa (Barrett, 2017), o que dificulta seu afastamento da zona de conforto (Colombo Gomes, 2018) e mobiliza emoções que limitam seu avanço. Por outro lado, no cenário londrino, ela consegue transpor os desafios associados à AAULA, passando a percebê-la em sua valência positiva (Barrett, 2017), como um impulso para a comunicação. Assim, compreendemos que diferentes formas de pressão, ainda que inicialmente associadas a aspectos negativos, podem atuar como forças propulsoras na (re)construção de dimensões importantes da experiência humana, como emoções, identidades e trajetórias de aprendizagem.

Nesse sentido, identificamos a emergência de um novo elemento na **bacia atratora da AAULA com autoconfiança**: o êxodo da zona de conforto, entendido pela própria aprendiz como condição necessária para o desenvolvimento em língua inglesa, ao exigir o enfrentamento de desafios e a abertura ao novo. Destarte, a percepção de que a zona de conforto prejudica seu desempenho linguístico pode ser compreendida como uma nova perturbação ao seu sistema, exigindo uma nova auto-organização para que possa manter a sua trajetória linguística.

Fragmento 5

1 Você vai para o intercâmbio, você consegue e tal, vai dar tudo certo. E foi em Londres
2 que me deu a virada de chave, de muita coisa na minha vida. Então, foi extremamente
3 importante. Foi a minha primeira viagem para fora. Foi uma viagem que eu fiz sem
4 ninguém da minha família. Foi uma viagem que não fiquei em hotel, fiquei em casa

5 mesmo de ingleses. Foi uma viagem que eu fiz amizades com pessoas de fora.
Até
6 hoje, de vez em quando, eu falo com uma amiga minha que eu fiz, uma russa.
Foi uma
7 viagem que marcou a minha vida para sempre.

Nesse último excerto, a participante ressalta que percebe a experiência de intercâmbio educacional como uma grande conquista em sua vida. Ela identifica vários deslocamentos para fora da zona de conforto (Colombo Gomes, 2018) e os interpreta como formas de “sucesso”, mesmo quando se manifestam em pequenas conquistas (Tavares, 2025), conduzindo a aprendiz a uma “virada de chave” (linha 2).

A trajetória do sistema da participante Higia nos mostra que, mesmo se mantendo em uma bacia atratora da AAULA, a aprendiz flutuou entre diferentes intensidades e emoções, desenvolvendo sua percepção crítica sobre o seu processo de aprendizagem e o uso da língua inglesa em contextos externos à sala de aula em seu país de origem. Entendemos que, ao retornar para o Brasil, Higia vivenciou uma nova transição de bacia atratora, nomeada **bacia atratora da AAULA na zona de conforto**. Apesar da experiência do intercâmbio educacional ter gerado impactos reais em diversas áreas da vida da participante Higia, a aprendiz ainda encontra dificuldades em permanecer enfrentando o novo e buscando o êxodo da zona de conforto. Percebemos que o período que precedeu e durante o intercâmbio educacional foi uma CMD para a trajetória de aprendizagem da participante, funcionando como uma força reguladora em prol dos objetivos linguísticos, que antes eram vistos como inalcançáveis (Dörnyei *et al.*, 2015). Após essa dissipação de energia, o fim dessa CMD, o sistema de Higia se auto-organiza em uma zona de conforto para ela. Contudo, a sua trajetória nos demonstra grandes chances de que o êxodo da bacia atratora da AAULA seja uma realidade em breve.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos registros analisados, observa-se que a investigação sobre a trajetória da participante Higia nos permitiu identificar as bacias atradoras pelas quais a aprendiz se deslocou durante sua vivência pré-, peri- e pós-intercâmbio educacional.

A aprendiz relatou sentir a AAULA em suas práticas orais durante as aulas no Brasil em virtude do medo da avaliação negativa e da apreensão comunicativa. Consequentemente, Higia apresentava comportamentos de evitação que funcionavam como um sistema de retroalimentação da AAULA, sendo responsável por sua manutenção e mantendo-a em um movimento espiral constante. Outro fator emergente que contribuía para a manutenção da AAULA vivida por Higia é a comodidade de ter aulas com uma docente de língua inglesa a qual é falante de língua portuguesa como primeira língua. Segundo a aprendiz, esse fator colaborava para que ela permanecesse em sua zona de conforto.

Durante a análise da trajetória da participante Higia, identificamos quatro bacias atradoras distintas (figura 3), as quais apresentaram diferentes elementos emergentes. Na **bacia atradora da AAULA inicial**, reconhecemos a apreensão comunicativa evidente no nervosismo ao se expressar oralmente em língua inglesa, a sua autoavaliação negativa, o desânimo/preguiça para estudar associado a estratégias de evitação e a autossabotagem. Na **bacia atradora da AAULA amedrontadora**, observamos elementos como o medo de não ter bom desempenho na compreensão auditiva e na produção oral em língua inglesa, a ansiedade antecipatória (evidente no choro recorrente de Higia antes da viagem), a sensação de incapacidade comunicativa, a insegurança e o pensamento catastrófico. Dentro da **bacia atradora da AAULA com autoconfiança**, identificamos elementos como a redução do medo da avaliação negativa (embora ainda presente), o aumento da autoconfiança, o sentimento de acolhimento no ambiente de aprendizagem, a reflexão e a reconstrução de seus entendimentos sobre suas próprias capacidades linguísticas e o fortalecimento do

ego linguístico. Na quarta e última bacia, nomeada **bacia atratora da AAULA na zona de conforto**, observamos a autossabotagem consciente, uma menor exigência subjetiva com o uso da língua inglesa e o conforto de ter aulas com uma docente que tem a língua portuguesa como primeira língua.

Figura 3 - Paisagem da trajetória da participante Higia



Fonte: elaborada pelos autores com auxílio de IA.

Observa-se que, mesmo com as alterações que ocorreram no sistema após as perturbações vivenciadas, o SAC de Higia sempre tendeu a se reorganizar em direção ao conforto. No início da trajetória analisada, essa tendência do sistema aparece no desejo da aprendiz de cancelar a aula para evitar o uso da língua inglesa. A aprendiz também compartilha suas “crises de choro” por não conseguir encontrar conforto ao pensar nas dificuldades que poderia enfrentar durante a experiência no intercâmbio educacional. Percebe-se que o SAC de Higia permanece atraído pelas situações de conforto, desde a sala de aula com uma professora falante de língua portuguesa até em seus relatos sobre o intercâmbio vivenciado.

Destacamos que Higia recorre à metáfora estrutural da “virada de chave” para expressar que a experiência vivenciada favoreceu uma transformação em sua maneira de se perceber. Tal processo evidencia sua capacidade de refletir sobre a bacia atratora da AAULA em que estava inserida inicialmente, o que lhe possibilitou abrir-se a novas vivências e perspectivas. Essa mudança assumiu grande relevância em sua trajetória, contribuindo para a construção de sua identidade tanto como usuária da língua inglesa quanto em outras dimensões de sua vida, uma vez que Higia passa a reconhecer sua independência e sua habilidade de resolver problemas sem o apoio de terceiros. Nesse sentido, reafirma-se o caráter dinâmico das identidades, considerando que a aprendiz foi confrontada por uma nova experiência, o que desencadeou um processo de remodelação identitária. Assim, compreendemos Higia como uma jovem adulta em processo de descoberta de sua autonomia, de fortalecimento de sua capacidade de enfrentar desafios e de aprendizagem quanto à valorização de sua própria companhia. Desse modo, a participante interpreta o intercâmbio como uma oportunidade de autoconhecimento e de compreensão da construção identitária como um percurso contínuo, sendo entendido também como uma perturbação à condição inicial do seu sistema.

Ao interpretarmos a metáfora “virada de chave”, alcançamos múltiplas compreensões possíveis sobre transformações significativas em nossas vidas, sendo no nosso modo de pensar, sentir ou agir. Nossas experiências, nossas vivências, nossas transformações nos constroem e constroem nossos caminhos. E é dessa forma que se moldam nossas “chaves”.

Figura 4 - A chave virada pela participante Higia



Fonte: elaborada pelos autores com auxílio de IA.

Girar a chave em uma fechadura exige um esforço pequeno; é um movimento simples que pode desencadear a abertura de novas experiências, de um novo mundo. Nem sempre, para termos grandes transições em nossos sistemas, precisamos vivenciar grandes perturbações. Muitas vezes basta um ajuste interno, uma posição diferente, uma pressão de outra intensidade para que a fechadura se abra. A “virada de chave” pode ser um instante que torna outras possibilidades tangíveis, marcando uma nova condição inicial do sistema.

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practice**. Basingstoke. UK: Palgrave Macmillan, 2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2007.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). **Emoções e narrativas visuais**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 225, 1977.

BARRETT, L. F. **How emotions are made**: the secret life of the brain. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2017.

BORGES, E. F. V.; MAGNO E SILVA, W. Introdução. Entrelaçamento de temas na compreensão de sistemas caóticos. In: MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E. (Orgs.) **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016, p. 19-23.

BOUDREAU, C.; MACINTYRE, P.; DEWAELE, Jean-Marc. Enjoyment and anxiety in second language communication: an idiodynamic approach. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 8 (1), p. 149-170, 2018.

COLOMBO GOMES, G. da S.; MILLER, I. K. Paisagens em construção reflexiva na formação crítica de professores de língua inglesa: caminhos sinuosos entre ouvir, refletir e agir. In: SILVA, K. A. (org.). **Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada**. [S. l.], Mercado de Letras, [20-?], 2025.

CORDER, S. P. The Significance of Learners' Errors. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 5, 161-170 1967.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DÖRNYEI, Z. **The Psychology of the Language Learner**: Individual Differences in Second Language Acquisition. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

DÖRNYEI, Z. **The psychology of second language acquisition**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2009.

FREED, B. F. (Ed.). **Second Language Acquisition in a Study Abroad Context**. John Benjamins Publishing Company, 1995.

GKONOU, C. Agency, anxiety and activity: Understanding the classroom behavior of EFL learners. In: **Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning**: Interdisciplinary

Approaches. Second Language Acquisition. Multilingual Matters, Bristol, p. 195-212, 2014.

GREGERSEN, T.; MacINTYRE, P. 'I Can See a Little Bit of You on Myself': A Dynamic Systems Approach to the Inner Dialogue between Teacher and Learner Selves. In: DÖRNYEI, Z., MACINTYRE, P. D., ; HENRY, A. (Eds.) **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015.

HANKS, J. **Exploratory Practice in Language Teaching**: Puzzling about Principles and Practice. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2017.

HARKLAU, L. Developing qualitative longitudinal case studies of advanced language learners. In Ortega, L. ; Byrnes, H. (Eds.). **Second language development and learner variation**: Researching and applying current approaches, p. 165-188, 2008.

HASHEMI, M.; ABBASI, M. The role of the teacher in alleviating anxiety in language classes. **International Journal of Applied and Basic Sciences**, vol. 4, n. 3, p. 640-646, 2013.

HIVER, P. Attractor States. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (Orgs.) **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, p.47-54, 2015.

HORWITZ, E.; HORWITZ, M.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. **Modern Language Journal**, n. 70, p. 125-132, 1986.

KRALOVA, Z.; TANISTRKOVA, G. The subtypes of foreign language anxiety. **Slavonic Pedagogical Studies Journal**, 6, p. 347-358, 2017.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford University Press, Oxford, 2008.

LEMKE, J. L. Identity, development, and desire. In: C. R Caldas-Coulthard; R. Ledema (Eds.), **Identity trouble**: Critical discourse

and contested identities (pp. 17-42). London: Palgrave/MacMillan, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MacINTYRE, P. D.; GARDNER, R. C. Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. **Language Learning**, v. 39, n. 2, p. 251-275, 1989.

MILLER, I. K. Construindo Parcerias Universidade-Escola: Caminhos Éticos e Questões Crítico-Reflexivas. In: Telma Gimenez e Maria Cristina de Góes Monteiro. (Org.). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, v. 4, p. 109-129, 2010.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. Exploratory Practice: integrating research into regular pedagogic activities. In: Walsh, S.; Mann, S. (Org.). **Routledge handbook of English Language Teacher Education**. 1ed. Oxfordshire: Taylor ; Francis, Routledge, v.1, p. 500-526, 2019.

MITCHELL, M. **Complexity: A Guided Tour**. Nova York, EUA: Oxford University, 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada (in)disciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES BEZERRA, I.C.R. **“Com quantos fios se tece uma reflexão?”** Narrativas e argumentações no tear da interação. Tese de Doutorado em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. **TESOL quarterly**, 31(3), 409-429, 1997.

NUNES, D.F.C. **De onde viemos, para onde iremos: Conversas sobre a Prática Exploratória e sua ecologia de saberes**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, 2022.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAVLENKO, A. **Emotions and multilingualism**. Cambridge: Cambridge University, 2005.

PAVLENKO, A. The Affective Turn in SLA: From 'Affective Factors' to 'Language Desire' and 'Commodification of Affect.' In: GABRYŚ-BARKER, D.; BIELSKA, J. **The Affective Dimension in Second Language Acquisition**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013. p. 3-28.

PINIEL, K. **Investigating foreign language anxiety: lessons for research into individual differences**. Springer Nature, 2024.

SÁ E MATOS, M.C.V.; MORPHY, S. S. Estados atratores em trajetórias de aconselhamento linguageiro na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E.F.V. (Orgs.). **Complexidade em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, p. 179-198, 2016.

SILVEIRA, F. V. R. Pesquisas em Ansiedade na Aprendizagem e Uso de Línguas Adicionais (AAULA): perspectivas contemporâneas. In: **A educação básica no Brasil: reflexões, perspectivas e desafios**. Campinas: Pontes Editores, p. 72-92, 2024.

SONG, J. The emotional landscape of online teaching: An autoethnographic exploration of vulnerability and emotional reflexivity. **System**, 106, 102774, 2022.

SPIELBERGER, C. D.; REHEISER, E. C. Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression, and curiosity. **Applied Psychology: Health and Well-Being**, 1(3), p. 271–302, 2009.

TAVARES, J. C. Dissertação. **“A gente sempre quis alçar grandes voos, né?”: crenças sobre “sucesso” e sua relação com a ansiedade na aprendizagem e uso de língua inglesa**. São Gonçalo, RJ: 2025.

TOYAMA, M.; YAMAZAKI, Y. Exploring the components of the foreign language classroom anxiety scale in the context of Japanese

undergraduates. **Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education**. - <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0045-3>, 2018.

USHIODA, E. Motivation and Good Language Learners. In: C. Griffiths (Ed.), **Lessons from Good Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 19-34.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento sistêmico**: O novo paradigma da ciência - Campinas, SP: Papirus, 2002.

WANINGE, F.; DÖRNYEI, Z.; de BOT, K. Motivational dynamics in language learning: Change, stability and context. **Modern Language Journal**, v. 98, p. 704–723, 2014.

WELP, A.K.S. A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: PUCRS, vol. 44, n. 3, p. 70 – 77, jul./set. 2009.

ZEMBYLAS, M. Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: Contributions of the affective turn. **Cultural Studies of Science Education**, v. 11, p.539–550, 2016.

EMOÇÕES EPISTÊMICAS E EMERGÊNCIA ARGUMENTATIVA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA À LUZ DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

Milena Maria Nunes de Matos Carmona (PUC-SP)

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre emoções na aprendizagem de línguas adicionais tem ganhado centralidade no campo da Linguística Aplicada, deslocando o foco exclusivo de aspectos estruturais e cognitivos para uma compreensão mais integrada do processo de ensinar e aprender. Estudos recentes têm evidenciado que dimensões como ansiedade, motivação, crenças, identidade e engajamento não constituem elementos periféricos, mas aspectos constitutivos da experiência de aprendizagem (Dewaele *et al.*, 2018).

Entretanto, ainda é recorrente a tendência de tratar emoções como variáveis isoladas, mensuráveis e externas ao sistema de ensino. Essa perspectiva fragmentada ecoa aquilo que Morin (2000, p. 90) critica como uma inteligência “parcelada, compartimentada, mecânica, disjuntiva, reducionista”, incapaz de compreender o complexo ao fragmentá-lo em partes desconectadas. Nessa lógica, manifestações como silêncio, hesitação ou dificuldade de posicionamento são frequentemente interpretadas como déficits individuais, obscurecendo a dinâmica relacional e emergente da aprendizagem.

Essa leitura torna-se particularmente problemática quando consideramos que aprender uma língua adicional implica, necessariamente, participar de práticas sociais de linguagem nas quais os sujeitos são convocados a se posicionar, justificar,

negociar sentidos e lidar com diferentes pontos de vista, ou seja, a argumentar.

Sob a lente da Teoria da Complexidade (Morin, 1996; 2002; 2004), tais manifestações deixam de ser compreendidas como falhas individuais e passam a ser interpretadas como momentos de reorganização sistêmica. A hesitação, por exemplo, pode ser entendida como um ponto de inflexão no qual o sujeito, ao se preparar para justificar uma ideia ou responder a um posicionamento, reorganiza simultaneamente linguagem, pensamento e emoção. Nesse sentido, a argumentação configura-se como um espaço privilegiado para observar a emergência do pensamento, na medida em que coloca em jogo processos de negociação, instabilidade e reconstrução de sentidos.

Este capítulo analisa um episódio interacional em uma turma de *Kindergarten* de uma escola internacional em São Paulo, buscando compreender como emoções epistêmicas, como dúvida, curiosidade, hesitação e entusiasmo, emergem e se reorganizam no curso da argumentação, entendida como prática social. Ao focalizar um recorte microgenético de interação, o estudo procura evidenciar como a construção de sentidos, a negociação de posições e a emergência de significados se dão de forma não linear, revelando a articulação entre linguagem, emoção e cognição em contextos de aprendizagem de línguas adicionais.

A discussão organiza-se em quatro movimentos articulados. Na primeira seção, delineamos o quadro teórico que fundamenta a análise, colocando em diálogo os estudos da argumentação, as emoções epistêmicas, a Teoria da Complexidade e a aprendizagem baseada em projetos (PBL) e em problemas (IBL). Na sequência, explicitamos os caminhos metodológicos que orientam a pesquisa, com destaque para o contexto, os participantes e as escolhas analíticas realizadas.

Em seguida, apresentamos a análise do episódio selecionado, buscando evidenciar, em detalhe, os processos interacionais e os movimentos de construção de sentidos que emergem no desenvolvimento da atividade. Por fim, nas considerações finais,

retomamos os principais deslocamentos produzidos ao longo do capítulo, discutindo suas implicações para a compreensão da argumentação e para a organização de práticas pedagógicas em contextos de aprendizagem de línguas adicionais.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PEDAGÓGICOS: ARTICULAÇÕES ENTRE ARGUMENTAÇÃO, EMOÇÕES EPISTÊMICAS, COMPLEXIDADE E ABORDAGENS INVESTIGATIVAS

2.1. Argumentação como prática social

Neste capítulo, compreendemos a argumentação como uma prática social que é construída na interação. Por essa razão, alinhamo-nos a perspectivas contemporâneas que concebem a argumentação como atividade sócio-histórico-cultural que é marcada pela negociação de sentidos. Como explica Piris (2024), a argumentação deve ser entendida como uma prática social de linguagem que mobiliza criticidade, dialogicidade e participação em questões socialmente relevantes. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Plantin (2010), para quem a argumentação emerge do desacordo, configurando-se como confronto discursivo em torno de uma questão problematizada.

Essa perspectiva também dialoga com contribuições clássicas da teoria da argumentação (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005; Plantin, 2010; Toulmin, 2006; Amossy, 2017). Ao deslocar o foco de uma lógica formal para uma abordagem situada, aproxima-se da tradição da nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que concebem a argumentação como prática orientada à adesão de um auditório, ressaltando seu caráter persuasivo e contextualizado. Nessa direção, a força argumentativa está relacionada à capacidade de mobilizar valores, crenças e referenciais compartilhados.

De modo complementar, o modelo proposto por Toulmin (2006) contribui para compreender a argumentação como atividade

prática e situada, estruturada por elementos como dados, garantias e conclusões, sempre ancorados em campos específicos de uso.

No âmbito dos estudos discursivos, a argumentação passa a ser compreendida como fenômeno que articula dimensões cognitivas, afetivas e sociais (Piris, 2012). Nessa direção, Amossy (2017) destaca que a argumentação frequentemente se realiza em contextos de dissenso, nos quais o conflito de pontos de vista não é um obstáculo, mas um elemento estruturante da construção de sentidos.

Contudo, neste capítulo, tais contribuições são ressignificadas à luz de uma abordagem interacional e multimodal (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005; Plantin, 2010; Toulmin, 2006; Amossy, 2017; Piris, 2012; Liberali, 2018), que considera a argumentação como um processo emergente na interação. Nessa linha, assumimos que argumentar implica participar de práticas discursivas nas quais sujeitos propõem, questionam, contrapõem e negociam significados em um movimento contínuo.

2.2. Emoções epistêmicas e argumentação

Ao compreender a argumentação como prática social, torna-se necessário reconhecer que ela não se reduz a um processo puramente racional. Como aponta Piris (2024), a argumentação não é uma atividade desprovida de emoções, sendo fundamental considerar o papel das paixões e da dimensão afetiva na construção do conhecimento. Nesse sentido, emoções epistêmicas, como dúvida, curiosidade, hesitação e entusiasmo, emergem como dimensões implicadas nos processos de problematização, negociação e construção de sentidos na interação.

Neste estudo, compreendemos as emoções epistêmicas como dimensões constitutivas da atividade de conhecer, articuladas à gênese e ao desenvolvimento do pensamento. Em diálogo com a perspectiva vygotskiana de ensino-aprendizagem (Vygotsky, 1991), assumimos que o pensamento não emerge de forma autônoma, mas se desenvolve em uma esfera motivacional e afetivo-volitiva, na qual emoções e interesses orientam e sustentam

a atividade intelectual (Souza et al., 2020). Deste modo, as emoções atuam como forças que mobilizam o engajamento dos sujeitos com o objeto de conhecimento, orientando seus modos de participação, exploração e construção de significados nas práticas discursivas.

No contexto escolar, esse objeto se materializa nas atividades de aprendizagem e nas práticas discursivas que as constituem, de modo que as emoções epistêmicas passam a desempenhar papel central na forma como os estudantes participam, persistem e se posicionam nas atividades. Assim, tais emoções podem tanto favorecer quanto dificultar o desenvolvimento da atividade intelectual, ao desencadear modos distintos de relação com o conhecimento, influenciando diretamente os processos de construção de significados e o desempenho acadêmico dos sujeitos.

Essa compreensão dialoga diretamente com os estudos de Plantin (2010), ao evidenciar que a separação entre razão e emoção não se sustenta nos processos argumentativos concretos, nos quais o *pathos* participa ativamente da construção dos posicionamentos. Assim, as emoções deixam de ser compreendidas como interferências e passam a ser entendidas como dimensões constitutivas da atividade argumentativa.

Além disso, essa perspectiva se articula à proposta de Liberali (2018), ao conceber a argumentação multimodal como um espaço de produção de significados que envolve dimensões cognitivas, emocionais e corporais. Para essa autora, argumentar implica assumir riscos, não apenas cognitivos, mas também emocionais, ao expor ideias, negociar posições e participar da construção coletiva do conhecimento.

Ao deslocar o foco para os processos em curso na interação, torna-se possível compreender a argumentação como um fenômeno dinâmico, no qual emoções epistêmicas sinalizam momentos de instabilidade, sustentam a exploração de possibilidades e participam da reorganização contínua dos sentidos.

2.3. A teoria da complexidade como lente analítica

A Teoria da Complexidade, conforme desenvolvida por Edgar Morin e aprofundada por Le Moigne (2000), instaura uma ruptura com o pensamento simplificador que, historicamente, fragmentou o conhecimento em partes isoladas. Em contraposição a essa lógica reducionista, a complexidade propõe compreender os fenômenos como sistemas dinâmicos, constituídos por múltiplas interações, nos quais o todo não se reduz à soma das partes, mas emerge das interações que entre elas se estabelecem.

Essa mudança de paradigma tem implicações diretas para a compreensão da aprendizagem, especialmente quando entendida como processo dinâmico, aberto e sensível às interações. Morin (2002; 2004), ao propor o princípio do conhecimento pertinente, enfatiza que conhecer implica situar, relacionar e reorganizar informações em contextos mais amplos, em um movimento contínuo entre análise e síntese. Tal perspectiva aproxima-se da noção de “inteligência da complexidade” (Morin; Le Moigne, 2000), na qual o conhecimento é concebido como o resultado de processos de conexão, contextualização e transformação.

Nesse horizonte, a complexidade oferece uma chave interpretativa potente para compreender fenômenos como a argumentação em contextos educacionais. Ao reconhecer que os processos cognitivos não se desenvolvem de forma linear, mas por meio de bifurcações, instabilidades e reorganizações, a Teoria da Complexidade (Morin; Le Moigne, 2000) permite compreender a argumentação como um sistema dinâmico adaptativo, no qual ideias, posições e significados se transformam ao longo da interação.

A nosso ver, elementos como dúvida, curiosidade, hesitação e entusiasmo podem ser compreendidos como emoções epistêmicas que atuam como forças que mobilizam, sustentam e reorganizam o raciocínio. Essa compreensão ancora-se em Morin (2004), visto que o autor afirma a necessidade de enfrentar as cegueiras do conhecimento, reconhecendo que todo saber é provisório, situado e suscetível a erro e ilusão. Ao admitir a incerteza como constitutiva

do conhecer, abre-se espaço para práticas pedagógicas que valorizam o questionamento, o desacordo e a problematização, elementos centrais para o desenvolvimento argumentativo.

Nessa mesma direção, Ribeiro (2011) reforça que a aprendizagem se constitui como um tecido de múltiplas relações, no qual dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais se entrelaçam de forma indissociável. Tal entrelaçamento é particularmente visível em interações argumentativas, nas quais os sujeitos constroem sentidos coletivamente, ao mesmo tempo em que se posicionam, revisam e negociam significados.

Alves e Bianchi (2021), ao dialogarem com os estudos de Morin, contribuem para essa discussão ao evidenciar que a fragmentação dos saberes compromete a capacidade dos sujeitos de compreender fenômenos em sua complexidade. Para as autoras, a pertinência do conhecimento reside justamente na possibilidade de estabelecer relações, o que implica repensar práticas pedagógicas em direção a propostas integradoras, como a abordagem baseada em projetos. Esse tipo de organização favorece a emergência de situações em que diferentes saberes, perspectivas e experiências entram em relação, criando condições para o desenvolvimento de práticas argumentativas mais ricas e contextualizadas.

De modo convergente, Luppi, Behrens e Prigol (2022) enfatizam que uma educação orientada pela complexidade exige não apenas a articulação entre saberes, mas também o reconhecimento dos limites do próprio conhecimento. Ao destacar o “conhecer o conhecer”, as autoras apontam para a importância de formar sujeitos capazes de refletir sobre seus próprios processos de pensamento, o que se relaciona diretamente com a capacidade de argumentar, revisar posições e sustentar pontos de vista em interação com o outro.

Assim, ao colocar em diálogo as contribuições de Morin e Le Moigne (2000) e autores que com eles dialogam (Ribeiro, 2011; Alves e Bianchi, 2021; Luppi, Behrens e Prigol, 2022), torna-se possível compreender a aprendizagem e, de modo mais específico, a argumentação em contextos de línguas adicionais, como um

processo complexo, no qual linguagem, cognição, emoção e interação se constituem de forma interdependente.

Diante dessas premissas, entendemos que práticas dialógicas que acolhem a incerteza, legitimam o desacordo e incentivam a construção coletiva de significados criam condições para a emergência de formas mais elaboradas de pensamento, contribuindo não apenas para o desenvolvimento linguístico, mas também para a construção de agência, autonomia discursiva e regulação socioemocional.

2.4. Project-based learning e inquiry-based learning como condições de emergência da argumentação

A Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning* – PBL) pode ser compreendida como uma abordagem pedagógica na qual o processo de ensino-aprendizagem se organiza em torno da investigação de questões, problemas ou desafios que apresentam relevância e complexidade para os estudantes. Segundo o Buck Institute for Education, doravante BIE (2008), trata-se de um modelo em que os alunos desenvolvem conhecimentos e habilidades ao longo de um percurso investigativo sustentado, orientado por uma questão autêntica. Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de se estruturar pela transmissão linear de conteúdos e passa a se constituir como um processo ativo e orientado pela resolução de problemas, no qual os sujeitos se engajam na construção de respostas situadas, mobilizando diferentes saberes ao longo da experiência.

Tal concepção aproxima-se das contribuições de John Dewey, para quem “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (Dewey, 2010, p. 122). Ao compreender o conhecimento como parte constitutiva da experiência, o autor destaca que aprender envolve agir, investigar e responder a situações concretas, em um movimento contínuo de reconstrução da experiência. Nesse sentido, a ideia de criação não se restringe ao campo artístico, mas

refere-se à capacidade de produzir respostas para problemas e desafios, o que aproxima diretamente essa perspectiva dos princípios da PBL, na medida em que aprender implica experimentar, testar e reconstruir entendimentos ao longo da ação.

Nessa abordagem, o estudante assume papel central na construção do conhecimento, participando ativamente de processos colaborativos que envolvem investigação, planejamento e tomada de decisão. Como destacam Sousa (2015) e Langhi (2010), a PBL desloca o foco da atuação docente como transmissor de conteúdos, ampliando o uso de diferentes recursos e interações, como trabalhos em grupo, pesquisas e trocas entre pares, orientados para a resolução de problemas. Esse movimento favorece o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, autonomia e colaboração, ao mesmo tempo em que promove a articulação entre diferentes áreas do conhecimento em torno de situações significativas, configurando a aprendizagem como prática social e coletiva.

Ao longo do desenvolvimento dos projetos, os estudantes se envolvem em um processo contínuo de investigação, no qual formulam hipóteses, buscam informações, testam possibilidades e produzem artefatos que materializam suas aprendizagens. Esses artefatos não representam apenas um produto final, mas evidenciam o percurso de construção de conhecimento, marcado por revisões, ajustes e aprofundamentos, caracterizando um processo interativo e reflexivo.

Conforme aponta Bender (2014), a PBL caracteriza-se por projetos orientados por questões motrizes, que mobilizam tarefas complexas, envolvem colaboração e culminam na socialização dos resultados, ampliando o sentido das aprendizagens. Nessa perspectiva, a PBL configura-se como eixo estruturante do currículo, ao integrar experiência, investigação e produção de conhecimento em um mesmo processo formativo.

Já a abordagem *Inquiry-Based Learning* (IBL) tem suas bases em perspectivas teóricas que compreendem a aprendizagem como um processo ativo, investigativo e socialmente situado,

destacando-se as contribuições de Bruner (1990), Freire (1987) e Dewey (2010). Bruner, (1990) considera a aprendizagem como construção de significados, na qual o ensino deve favorecer a articulação entre conhecimentos prévios e novas experiências por meio da investigação. Freire (1987), compreende a problematização como fundamento do processo educativo, na medida em que os sujeitos são convidados a questionar, interpretar e posicionar-se diante da realidade, assumindo papel ativo na produção do conhecimento. Para Dewey (2010), a aprendizagem é concebida como resultado da experiência, entendida como interação contínua entre sujeito e mundo. Nesse sentido, a IBL organiza o processo educativo a partir da investigação, tomando a pergunta como elemento central na construção do conhecimento, operando como um instrumento potente na produção de novos saberes.

No plano pedagógico, a IBL estrutura-se a partir de um processo investigativo que combina a curiosidade dos estudantes com procedimentos próprios da investigação científica, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico. Conforme destacam Warner e Myers (2009), ao se depararem com situações que não compreendem plenamente, os alunos formulam perguntas, exploram problemas, observam fenômenos e mobilizam informações para construir explicações mais consistentes sobre o mundo. Esse movimento envolve práticas como questionar, investigar, utilizar evidências, estabelecer relações com conhecimentos prévios e compartilhar descobertas, configurando a aprendizagem como um processo ativo, dialógico e orientado pela construção de significados.

Segundo Warner e Myers (2009), esse processo investigativo organiza-se em etapas que, embora apresentem certa progressão, não ocorrem de forma rígida ou linear. Os estudantes iniciam a investigação a partir da formulação de questões, avançam na exploração e coleta de dados, utilizam evidências para descrever e explicar fenômenos, conectam essas evidências a conhecimentos já construídos e, por fim, comunicam seus achados. Esse percurso é

dinâmico e recursivo, pois novas respostas frequentemente geram novas perguntas, mantendo o processo em constante movimento, em uma lógica de retroalimentação contínua. Nesse contexto, a aprendizagem emerge da interação entre investigação, evidência e comunicação, favorecendo a construção progressiva de compreensões mais elaboradas.

Nesse sentido, tanto a PBL (Larmer, Mergendoller e Boss, 2015; Bender, 2014) quanto a IBL (Bruner, 1990; Freire, 1987; Dewey, 2010) podem ser compreendidas como ferramentas pedagógicas que favorecem a emergência da argumentação como prática social (Piris, 2012; Liberali, 2018). Ao estruturarem a aprendizagem em torno de problemas, perguntas e processos investigativos, essas abordagens criam situações em que os estudantes são continuamente convidados a justificar ideias, negociar significados, revisar interpretações e considerar diferentes perspectivas. À luz da Teoria da Complexidade (Morin, 2002; 2004; Morin; Le Moigne, 2000), tais dinâmicas configuram sistemas abertos e em constante reorganização, nos quais linguagem, cognição, emoção e interação se articulam na produção de novos sentidos.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Com base nessa perspectiva teórica, este estudo insere-se em uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista, orientada pela compreensão dos significados construídos pelos participantes em contexto e pela análise dos processos emergentes na interação. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2025, em uma turma de *Kindergarten*, de uma escola internacional, localizada na cidade de São Paulo, em um contexto pedagógico fundamentado em *Project-Based Learning* (Larmer, Mergendoller e Boss, 2015) e *Inquiry-Based Learning* (Bruner, 1990; Warner e Myers, 2009).

É importante destacar que, no contexto da escola investigada, a turma de *Kindergarten* corresponde ao último ano da Educação Infantil. Nessa turma, em especial, além das duas

professoras, estavam presentes 23 crianças com trajetórias diversas, incluindo uma criança pertencente a uma comunidade indígena, localizada em São Paulo, um aluno chinês, uma aluna coreana e um aluno inglês.

Esse contexto multilíngue, que permite a coexistência de diferentes repertórios linguísticos e culturais, constitui elemento central para esta análise, uma vez que amplia as possibilidades de interação, negociação de sentidos e mobilização de experiências diversas. No que se refere aos aspectos éticos da coleta de dados, a pesquisa seguiu os princípios de confidencialidade e consentimento informado, com autorização institucional e das famílias para uso dos dados, sendo assegurado o anonimato dos participantes por meio da utilização de pseudônimos e da edição das imagens utilizadas, com a ocultação dos rostos dos participantes, de modo a garantir sua não identificação.

Os dados analisados correspondem a um episódio interacional ocorrido durante o projeto *Play Travelers*, especificamente em uma aula de avaliação coletiva de uma brincadeira. A escolha desse episódio deu-se em função da presença de problematização, entendida como a emergência de situações que mobilizam questionamento, negociação e reconstrução de significados, elementos centrais para a análise da argumentação como processo dinâmico.

Do ponto de vista analítico, adotamos uma abordagem microgenética, que permite examinar em detalhe os processos de construção de sentido em tempo real, focalizando:

- a emergência de movimentos argumentativos
- a mobilização de emoções epistêmicas
- os processos de reorganização de significados

Essa abordagem é particularmente adequada à Teoria da Complexidade (Morin, 2002; 2004; Morin; Le Moigne, 2000), uma vez que possibilita observar como pequenas variações na interação podem desencadear reorganizações no sistema, evidenciando a natureza não linear da aprendizagem. Importa destacar que a análise aqui apresentada se refere a um recorte

situado e não pretende generalizar resultados, mas compreender, a partir de um episódio específico, como processos complexos de aprendizagem se manifestam em práticas interacionais.

4. ANÁLISE: EMERGÊNCIA ARGUMENTATIVA E EMOÇÕES EPISTÊMICAS

Ancorado em uma proposta pedagógica que articula *Project-Based Learning* (Larmer, Mergendoller e Boss, 2015; Bender, 2014) e *Inquiry-Based Learning* (Bruner, 1990; Warner e Myers, 2009), o projeto *Play Travelers* constituiu-se como um espaço de investigação sobre o brincar, mobilizando as crianças a explorarem essa prática em suas dimensões social, cultural e interacional. Mais do que uma sequência de atividades, o projeto organizou-se como um percurso dinâmico, no qual experiências, perguntas e interações foram continuamente retomadas e ressignificadas, caracterizando um processo investigativo sustentado (PBL) e orientado pela problematização (IBL), criando condições para a emergência de processos de construção coletiva de sentido.

Nessa configuração, o projeto não apenas amplia o repertório cultural das crianças, mas também instaura um ambiente propício à problematização, à negociação de significados e à produção de posicionamentos, elementos centrais para o desenvolvimento da argumentação (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005; Plantin, 2008; 2010; Toulmin, 2006; Amossy, 2017; Piris, 2012; Liberali, 2018). Ao se estruturarem em torno de questões abertas e situações autênticas, características centrais da PBL (Larmer, Mergendoller e Boss, 2015; Bender, 2014) e da IBL (Bruner, 1990; Freire, 1987; Dewey, 2010), as interações deixam de buscar respostas corretas e passam a demandar justificativas, interpretações e tomada de posição.

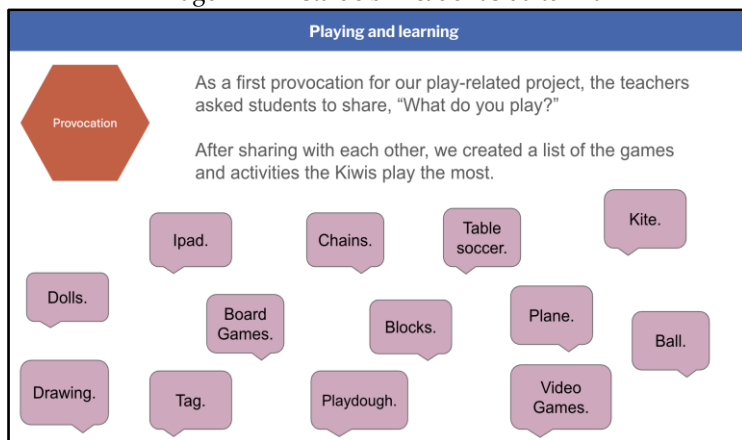
Sob a lente da Teoria da Complexidade (Morin, 2002; 2004; Morin; Le Moigne, 2000), esse movimento pode ser compreendido como um processo não linear, no qual diferentes elementos, como linguagem, interação, emoção e experiência, se articulam,

produzindo condições para a emergência de novos significados e formas de participação plena na realidade.

Essa organização também pode ser compreendida como um movimento sistêmico, no qual diferentes momentos, que incluem as ações de provocar, explorar, perguntar, descobrir e agir, se entrelaçam, evidenciando uma dinâmica não linear de construção do conhecimento. Tais movimentos se aproximam do ciclo investigativo da IBL (Bruner, 1990; Freire, 1987; Dewey, 2010), no qual a aprendizagem se estrutura a partir da formulação de perguntas, exploração de possibilidades e construção progressiva de explicações. Nessa perspectiva, em consonância com Morin (2000), o conhecimento não se constrói por acúmulo linear, mas por meio de reorganizações que emergem das interações entre os participantes.

Inicialmente, as crianças foram convidadas a partir de suas próprias experiências, por meio da pergunta *“What do you play?”*, que possibilitou a construção coletiva de um repertório inicial de brincadeiras. Essa escolha pedagógica evidencia um princípio central da IBL (Bruner, 1990; Freire, 1987; Dewey, 2010), ao ativar conhecimentos prévios como ponto de partida para a investigação, ao mesmo tempo em que, na lógica da PBL (Larmer, Mergendoller e Boss, 2015; Bender, 2014), ancora o projeto em práticas sociais significativas. Como evidencia a Imagem 1, observa-se um padrão nas respostas das crianças, fortemente marcado pela dimensão relacional do brincar, uma vez que as atividades mencionadas envolvem, predominantemente, a interação com o outro.

Imagem 1 – Lista de brincadeiras da turma



Fonte: Acervo da Escola (2025).

Nesse momento, já é possível identificar um primeiro movimento em que as crianças assumem o papel de produtoras de conhecimento, mobilizando suas próprias experiências como ponto de partida. Ao mesmo tempo, emergem emoções epistêmicas, como curiosidade e interesse, que sustentam o engajamento inicial no processo investigativo. À luz da Teoria da Complexidade (Morin, 2002; 2004; Morin; Le Moigne, 2000), essas manifestações podem ser compreendidas como condições que impulsionam a abertura do sistema para novas possibilidades de organização.

Na sequência, são introduzidas brincadeiras coletivas de diferentes países, ampliando o horizonte cultural das crianças. Articulando o tema do projeto às práticas de leitura, nas quais os estudantes são convidados a interpretar situações a partir das perguntas "Who?", "What?" e "Where?", as professoras apresentam imagens de brincadeiras em distintos contextos. A partir dessas imagens, as crianças passam a descrever, inferir e imaginar, produzindo enunciados como "*I see people*", "*I think it is a balloon*", "*In a tiny village*", em imagens que ilustram crianças brincando com objetos circulares em uma comunidade.

Como evidencia a Imagem 2, observa-se um processo de expansão do repertório semiótico, no qual linguagem, imagem e

experiência se articulam na construção de sentidos e significados. As crianças não apenas descrevem o que veem, mas mobilizam inferências, evidenciando curiosidade e abertura ao desconhecido, sendo essas dimensões centrais das emoções epistêmicas.

Imagem 2 – Brincadeiras de diferentes contextos

Who? What? Where?

Provocation

Asking Questions



Who?
I see two boys - Estudante 1
I think they are 5 or 6 - Estudante 2

What?
Caçando alguma coisa com um carrinho - Estudante 3
I think is painting the house - Estudante 4
I think this is a long type of roller that they are using to clean the floor - Estudante 2

Where?
They are in the house - Estudante 5
I think they is in a forest there - Estudante 6
Parece uma parque - Estudante 7

Fonte: Acervo da Escola (2025).

Mais do que isso, é possível observar na Imagem 2 o desenvolvimento da construção linguística em língua adicional em estreita relação com a argumentação emergente. Quando a professora pergunta “*Who do you see?*”, o Estudante 1 responde “*I see two boys*”, ancorando-se diretamente nos elementos visuais disponíveis. Em seguida, o Estudante 2 expande essa resposta ao afirmar “*I think they are 5 or 6*”, introduzindo um movimento inferencial que ultrapassa a informação explícita da imagem.

Esse deslocamento é particularmente significativo, pois evidencia a emergência de um raciocínio que articula observação e hipótese. Ao dizer “*I think*”, o estudante marca linguisticamente um posicionamento epistêmico, indicando que sua afirmação não se baseia apenas no visível, mas em uma construção interpretativa. Tal movimento pode ser compreendido como um primeiro indício de argumentação, na medida em que envolve a produção de uma

hipótese que poderia ser sustentada, questionada ou negociada no grupo.

Esse movimento inferencial é coerente com práticas investigativas da IBL (Bruner, 1990; Freire, 1987; Dewey, 2010), nas quais os estudantes são convidados a formular hipóteses a partir de evidências, ao mesmo tempo em que, no âmbito da PBL (Larmer, Mergendoller e Boss, 2015; Bender, 2014), contribui para a construção progressiva de entendimentos mais elaborados sobre o objeto de estudo.

Para Morin e Le Moigne (2000), esse momento pode ser interpretado como um ponto de bifurcação no sistema, no qual novas possibilidades de sentido emergem a partir da interação. Ao mesmo tempo, evidencia-se um processo de coadaptação, na medida em que a fala de um estudante se apoia na do outro, ampliando coletivamente a construção de novos significados.

É importante destacar que o projeto amplia as conexões das crianças com o mundo ao incorporar diferentes recursos e interlocutores, como livros, vídeos e a participação de convidados. Na Imagem 3, esse movimento se evidencia em três momentos: na primeira cena, a professora conduz uma atividade em uma praça próxima à escola, apresentando livros sobre brincadeiras ao ar livre; na segunda, um grupo de crianças escolhe uma brincadeira a partir das opções apresentadas; e, na terceira, uma mãe compartilha, em roda, uma brincadeira de sua própria experiência. Essas ações articulam contextos escolares, familiares e sociais, favorecendo a circulação e a ressignificação de saberes. Esse processo pode ser compreendido, a partir da Teoria da Complexidade (Morin, 2000; 2004), como a ampliação do sistema de interações, no qual a incorporação de novos elementos contribui para sua reorganização contínua.

Imagem 3 - Pracinha, livros e convidados



Fonte: Acervo da Escola (2025).

Nesse contexto, a presença de diferentes vozes e experiências cria condições para a problematização, a negociação de sentidos e a construção de posicionamentos, elementos centrais para o desenvolvimento da argumentação como prática social (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005; Plantin, 2010; Toulmin, 2006; Amossy, 2017; Piris, 2012; Liberali, 2018). Ao se engajarem em situações que envolvem escolha, justificativa e compartilhamento, as crianças participam de processos interacionais nos quais perspectivas diversas entram em relação.

Importante destacar que essa dinâmica evidencia a argumentação (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005; Plantin, 2010; Toulmin, 2006; Amossy, 2017; Piris, 2012; Liberali, 2018) como fenômeno emergente, impulsionado por emoções epistêmicas, como curiosidade e interesse, e sustentado pela articulação entre linguagem, interação e experiência (Morin, 2000; 2004). Assim, a abertura do espaço pedagógico a múltiplos contextos contribui para a expansão do sistema de aprendizagem e para a emergência de formas mais complexas de participação discursiva.

Posteriormente, as crianças passam a nomear e refletir sobre as habilidades envolvidas nas brincadeiras. Como evidencia a Imagem 4, a partir da brincadeira “cinco Marias”, os alunos, organizados em grupos, discutem quais habilidades foram mobilizadas, como visão, coordenação motora fina e velocidade. Em um quadro coletivo, registram suas decisões, construídas a partir da análise e comparação das diferentes ações envolvidas na atividade.

Imagem 4 - Análise das habilidades envolvidas nas brincadeiras



Fonte: Acervo da Escola (2025).

Esse momento evidencia o uso da argumentação como prática social, na medida em que as crianças são levadas a sustentar suas escolhas com base em critérios compartilháveis. Ao afirmar que a brincadeira envolve *"sight"* (visão), *"fine motor skills"* (habilidades motoras finas) ou *"speed"* (velocidade), os alunos articulam linguagem e experiência, produzindo enunciados que relacionam ação e conceito, como em *"we need to see the stones"* (nós precisamos olhar as pedras) ou *"you have to be fast"* (você tem que ser rápido). Essas produções indicam um movimento que vai além da simples identificação de habilidades, configurando-se como construção de posições que podem ser confrontadas, ajustadas e validadas na interação. Na perspectiva de Morin (2000; 2004), observa-se um processo de reorganização do sistema interacional, no qual os sentidos não são previamente dados, mas emergem das relações estabelecidas entre os participantes.

Nessa conversa, como se observa no Excerto 1, a interação se inicia com a pergunta da professora *"Why three?"*, seguida do convite à explicitação do raciocínio *"Can someone explain your thinking?"*. A resposta inicial *"Because we... used creativity a lot"* apresenta-se ainda pouco elaborada, marcada por uma formulação genérica e por uma hesitação linguística que pode indicar um processo em curso de construção de sentido. Ao solicitar maior precisão (*"What do you mean by 'a lot'?"*, *"Can you give us an*

example?”), a professora introduz uma perturbação no fluxo interacional, incentivando a passagem de uma afirmação vaga para uma justificativa mais ancorada na experiência. Essa intervenção pode ser compreendida como uma estratégia típica da IBL (Bruner, 1990; Freire, 1987; Dewey, 2010), ao aprofundar a investigação por meio da problematização, e da PBL (Larmer, Mergendoller e Boss, 2015; Bender, 2014), ao exigir que os estudantes sustentem suas ideias com base na experiência vivida ao longo do projeto.

Excerto 1

Professora: “Friends, before we go on, did your group all agree on putting three stickers for creativity? Can someone explain your thinking?”

Estudante 1: “Because we... used creativity a lot.”

Professora: “Hmm... What do you mean by ‘a lot’? Can you give us an example from the game? When exactly did you need creativity?”

Estudante 2: “When we had to think of a new sentence to whisper.”

Professora: “So you’re saying creativity was needed to invent the sentence... Does everyone in your group agree with that? Check with your partners.”

Estudantes: (As crianças murmuram e consultam os colegas.)

Professora: “Okay, so you all agree. Now, think with me: if creativity was important to create the sentence, was it more important or less important than listening? How do you know?”

Estudante 3: “Listening was more important, because if you don’t listen you say it wrong.”

Professora: “That’s an interesting point. Does anyone want to challenge or add something to Estudante 3’s idea?”

Estudante 4: “I think both are important. Creativity starts the game, but listening helps the game work”.

Professora: “So, if we follow Estudante 4’s reasoning, creativity starts the process, but listening keeps it going. Does that make sense for the whole group? Yes or no — and why?”

Estudantes: (Crianças levantam mãos e justificam brevemente.)

Fonte: Elaboração própria.

Quando a Estudante 2 afirma “*When we had to think of a new sentence to whisper*”, observa-se um movimento de especificação que desloca o argumento para uma base empírica, aproximando-se do que Toulmin (2006) descreve como a relação entre dado e justificativa. Nesse sentido, a ideia de “*creativity*” (criatividade)

deixa de operar como rótulo abstrato e passa a ser sustentada por uma situação concreta. Ao solicitar que o grupo verifique (*"Does everyone in your group agree?"*), a professora mobiliza um processo de validação intersubjetiva, alinhado à perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), na qual a construção do argumento se orienta para a adesão de um auditório.

Na sequência, emergem diferentes posicionamentos. Ao afirmar *"Listening was more important, because if you don't listen you say it wrong"* (Escutar era mais importante, porque se você não escuta, você fala errado), o Estudante 3 introduz um critério funcional que sustenta sua posição. Em contraponto, o Estudante 4 propõe uma reorganização do problema ao afirmar *"Creativity starts the game, but listening helps the game work"* (A criatividade inicia o jogo, mas a escuta faz o jogo funcionar.), articulando uma relação complementar entre as habilidades.

Esse momento evidencia o papel do dissenso na construção argumentativa, conforme discutido por Plantin (2010), no qual a divergência não interrompe o processo, mas amplia o campo de possibilidades de sentido. Nesse contexto, a divergência não é um obstáculo, mas uma condição esperada em ambientes de aprendizagem orientados por investigação, nos quais diferentes interpretações coexistem e são progressivamente negociadas.

Quando a professora pergunta *"Yes or no — and why?"*, ela explicita a exigência de tomada de posição e de justificação, convocando os estudantes a se posicionarem em relação às ideias em circulação. Esse movimento evidencia a argumentação como prática social (Piris, 2012), na qual os sujeitos constroem sentidos na interação, ajustando suas contribuições em relação às dos outros. Considerando os pressupostos da Teoria da Complexidade (Morin, 2002; 2004), observa-se um processo de reorganização contínua do sistema interacional, no qual novas relações de sentido emergem a partir das interações, evidenciando a articulação entre linguagem, cognição e emoção na construção do conhecimento.

Já no Excerto 2, observa-se um movimento particularmente significativo de reorganização conceitual em torno do termo

"strength". Inicialmente, o Estudante 5 afirma *"No, because we don't need to be strong"* (Não, porque não precisamos ser fortes), rejeitando a pertinência da habilidade para a brincadeira. Em seguida, o Estudante 6 propõe uma reformulação ao afirmar *"like voice strength"* (como força da voz), indicando uma tentativa de ajustar o significado do termo à experiência vivida no jogo.

Excerto 2

Professora: "Great. Now, one more question: for the skill strength... Does that skill really match the game? Why or why not? Think before answering."

Estudante 5: "No, because we don't need to be strong."

Professora: "Estudante 5 thinks strength is not needed. Does anyone disagree? If you do, tell us why. If you agree, explain why strength does not fit this game."

Estudante 6: "We chose strength as a way to say you can't be too loud, like voice strength."

Professora: "So Estudante 6 is redefining 'strength' as 'voice level.' What do you think? Does this new meaning make sense? Or should we use another word?"

Estudante 3: "We can say 'voice level.' It's clearer."

Professora: "Beautiful reasoning. So let's update our chart: instead of *strength*, we write *voice level* agreed? Last question: is there any other skill we should add to make the game work?"

Estudante 2: "Listening!"

Professora: "Yes! And why is listening essential? Tell us why. "

Fonte: Elaboração própria.

Nesse momento, evidencia-se um processo de adequação conceitual, no qual a linguagem ainda não corresponde plenamente às práticas em curso, sugerindo a presença de incerteza e busca por precisão, características de emoções epistêmicas que emergem em situações de construção de conhecimento. Esse movimento de revisão conceitual aproxima-se da fase de *making conclusions* da IBL (Bruner, 1990; Freire, 1987; Dewey, 2010), na qual os estudantes reorganizam seus entendimentos, e, simultaneamente, da lógica da PBL (Larmer, Mergendoller e Boss, 2015; Bender, 2014), na qual o conhecimento é continuamente refinado ao longo do desenvolvimento do projeto.

A intervenção da professora com os enunciados *"Does this new meaning make sense? Or should we use another word?"* (Esse novo significado faz sentido? Ou deveríamos usar outra palavra?) introduz uma perturbação produtiva no sistema interacional, ao abrir espaço para a negociação de sentidos. Ao responder *"We can say 'voice level.' It's clearer"* (Podemos dizer 'nível de voz'. É mais claro), o Estudante 3 propõe uma reformulação mais precisa, que é acolhida pelo grupo, indicando um momento de resolução provisória, frequentemente associado a sensações de clareza e satisfação epistêmica diante da estabilização momentânea do sentido. Esse movimento pode ser compreendido como um processo de construção argumentativa orientado à adesão de um auditório (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005), em que diferentes propostas são avaliadas, ajustadas e validadas coletivamente.

Ao mesmo tempo, observa-se a presença do dissenso como elemento estruturante da argumentação, conforme discutido por Plantin (2010) e Amossy (2017). A rejeição inicial do termo, seguida de sua reformulação e substituição, evidencia que o desacordo não interrompe o processo, mas impulsiona a construção de novos significados, mobilizando curiosidade e abertura à revisão de ideias, emoções epistêmicas que sustentam a continuidade da interação. Nesse sentido, a argumentação emerge como prática social (Piris, 2012; Liberali, 2018) na qual os participantes constroem, testam e reorganizam sentidos na interação.

Do ponto de vista da Teoria da Complexidade (Morin, 2002; 2004; Morin; Le Moigne, 2000), esse episódio pode ser compreendido como um processo de reorganização do sistema interacional, no qual novas configurações de sentido emergem a partir das relações estabelecidas entre os participantes. A mediação da professora desempenha papel central nesse processo, ao introduzir questionamentos que tensionam as respostas iniciais e mantêm o sistema em movimento, evitando sua estabilização prematura, o que favorece a manutenção de estados de indagação e engajamento cognitivo característicos das emoções epistêmicas. Essa mediação evidencia o papel do professor como organizador

de contextos investigativos, característico tanto da IBL (Bruner, 1990; Freire, 1987; Dewey, 2010) quanto da PBL (Larmer, Mergendoller e Boss, 2015; Bender, 2014), criando condições para que os estudantes avancem em seus processos de compreensão.

Assim, este episódio nos permite compreender como, mesmo em contextos de Educação Infantil, a argumentação se constitui como uma prática dinâmica e emergente, na qual linguagem, interação e cognição se articulam na construção coletiva do conhecimento, sendo continuamente atravessada por emoções epistêmicas que regulam a participação, a persistência e a abertura à reconstrução de sentidos. Nesse processo, as crianças não apenas nomeiam elementos da experiência, mas participam ativamente da produção e da reorganização de significados, desenvolvendo formas de posicionamento e participação discursiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite compreender a argumentação, em contextos de Educação Infantil e aprendizagem de línguas adicionais, como um processo dinâmico, emergente e profundamente relacional (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005; Plantin, 2010; Amossy, 2017; Piris, 2012; Liberali, 2018). Ao focalizar um episódio interacional específico, foi possível evidenciar como a construção de sentidos se dá de forma não linear, marcada por negociações, reformulações e reorganizações contínuas, em consonância com ambientes de aprendizagem estruturados por investigação e resolução de problemas (Bruner, 1990; Freire, 1987; Dewey, 2010; Larmer; Mergendoller; Boss, 2015; Bender, 2014).

Os dados analisados mostram que a argumentação não se restringe à produção de enunciados estruturados, mas se constitui na própria interação, na qual os participantes são convocados a explicitar critérios, justificar posições e lidar com diferentes perspectivas. Nesse processo, o dissenso assume papel central, funcionando como motor para a ampliação do campo de

possibilidades de sentido, conforme discutido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Plantin (2010) e Amossy (2017), o que se torna particularmente possível em contextos pedagógicos que valorizam perguntas abertas, múltiplas respostas e a negociação de significados, características centrais da IBL (Bruner, 1990; Freire, 1987; Dewey, 2010) e da PBL (Larmer; Mergendoller; Boss, 2015; Bender, 2014).

Ao mesmo tempo, a análise evidencia que emoções epistêmicas, como curiosidade, dúvida, hesitação e satisfação, não operam como elementos periféricos, mas como dimensões constitutivas da atividade argumentativa. Tais emoções sustentam o engajamento dos participantes, sinalizam momentos de instabilidade e favorecem a continuidade do processo investigativo, especialmente em ambientes em que a aprendizagem é orientada por investigação contínua e por desafios autênticos, corroborando perspectivas que articulam cognição, emoção e linguagem na construção do conhecimento.

Os episódios analisados também nos permitem compreender a aprendizagem como um sistema dinâmico adaptativo, no qual pequenas variações na interação produzem reorganizações significativas (Morin, 2002; 2004; Morin e Le Moigne, 2000). A mediação docente, nesse contexto, desempenha papel fundamental ao introduzir perturbações que mantêm o sistema em movimento, criando condições para a emergência de novos padrões de raciocínio.

Este capítulo contribui para os estudos da interface entre argumentação e aprendizagem de línguas adicionais ao evidenciar como práticas interacionais, mesmo em contextos iniciais de escolarização, podem favorecer a construção de sentidos, o desenvolvimento linguístico e a ampliação da participação discursiva. Ao situar esses processos em contextos pedagógicos orientados pela investigação e pela construção de projetos, reforça-se o papel da IBL (Bruner, 1990; Freire, 1987; Dewey, 2010) e da PBL (Larmer, Mergendoller e Boss, 2015; Bender, 2014) como condições que favorecem a emergência da argumentação como prática social.

Ao articular a Teoria da Complexidade (Morin, 2002; 2004; Morin; Le Moigne, 2000) com os estudos da argumentação (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005; Plantin, 2010; Amossy, 2017; Piris, 2012; Liberali, 2018), propõe-se uma leitura da aprendizagem que valoriza a incerteza, o dissenso e a construção coletiva como elementos centrais para o desenvolvimento de sujeitos mais autônomos, reflexivos e capazes de atuar criticamente em diferentes contextos sociais.

Por fim, destaca-se que os resultados aqui apresentados referem-se a um recorte específico e situado, não tendo como objetivo generalizar conclusões, mas oferecer contribuições para a compreensão de processos complexos de aprendizagem em contextos reais de interação, especialmente em ambientes educacionais que se organizam a partir de abordagens investigativas e orientadas por projetos.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. A.; BIANCHI, C. O pensamento complexo de Edgar Morin e a religação dos saberes. **Ponto-e-Vírgula**, São Paulo: PUC-SP, n. 29, p. 80–96, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2021i29p80-96>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BIE - Buck Institute for Education. **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRUNER, J. **Acts of meaning**. Boston: Harvard University Press, 1990.

DEWAELE, J.; WITNEY, J.; SAITO, K.; DEWAELE, L. Foreign language enjoyment and anxiety: the effect of teacher and learner

variables. **Language Teaching Research**, v. 22, n. 6, p. 676–697, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>. Acesso em: 12 mar. 2026.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LANGHI, C. E-learning e aprendizagem significativa. **Estratégica**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 37-49, 2010. Disponível em: <https://www.yumpu.com/document/revista-estrategica-vol10-faap>. Acesso em: 12 mar. 2026.

LARMER, J.; MERGENDOLLER, J.; BOSS, S. **Setting the standard for project based learning: a proven approach to rigorous classroom instruction**. Alexandria, VA: ASCD, 2015.

LIBERALI, F. C. Argumentação multimodal na compreensão e na transformação de contextos escolares. In: PIRIS, E. L.; AZEVEDO, I. C. M. (orgs.). **Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares**. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p.173-196.

LUPPI, M. A. R.; BEHRENS, M. A.; PRIGOL, E. L. Os saberes da complexidade e as práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?p=S1517-97022022000100773> . Acesso em: 24 mar. 2026.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. 3.ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, 2002.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAND, D. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 189-220.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

PIRIS, E. A dimensão subjetiva da argumentação e do discurso: focalizando as noções de ethos e de pathos. **EID;A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 2, p. 52-62, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/400>. Acesso em: 10 fev. 2026.

PIRIS, E. L. Ensino de argumentação para emancipação e decolonialidade. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 13, p.1-19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DL/article/view/6875>. Acesso em: 02 mar. 2026.

PLANTIN, C. **A argumentação**. Trad. Rui Alexandre Grácio e Martina Matozzi. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

RIBEIRO, F. N. Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação. **Caderno de Produção Acadêmica-Científica Programa Pós-Graduação Educação**, Vitória, v. 17, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/temporalidades/article/view/13532/12192>. Acesso em: 23 mar. 2026.

SOUSA, S. de O. **Blended online POPBL: uma abordagem blended learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projetos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, 2015.

SOUZA, J. C.; HICKMANN, A. A.; ASINELLI-LUZ, A. A influência das emoções no aprendizado de escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 382–403, 2020.

TOULMIN, S. E. **Os usos do argumento**. Tradução de R. Guarany. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes Editora. 4a edição. 1991.

WARNER, A. J.; MYERS, B. E. **What Is Inquiry-Based Instruction?** Gainesville: University of Florida, 2009. Disponível em:

<https://ask.ifas.ufl.edu/publication/WC075>. Acesso em: 21 mar. 2026.

Declaro para os devidos fins que utilizei ferramentas de Inteligência Artificial Generativa exclusivamente para apoio na revisão gramatical e no aprimoramento linguístico do texto. O uso dessas ferramentas não envolveu a geração de conteúdo científico, análise de dados ou elaboração de interpretações, sendo restrito à melhoria da clareza e correção da escrita. Todo o conteúdo acadêmico, incluindo a fundamentação teórica, a análise e as conclusões, é de minha inteira responsabilidade.

EMOTIONAL EQUILIBRIUM THROUGH DISEQUILIBRIUM: METABOLIZING COLLECTIVE AMUSEMENT AND HARMONY IN L+ INTERACTION

Richard J Sampson (Chuo University)

1. INTRODUCTION

“Failed.” The word is spoken lightly, accompanied by laughter. Within seconds, the group leans forward, laughter overlaps, the moment thickens. What might have settled into embarrassment instead swells into shared amusement, is cushioned by reassurance, redirected as hope, pushed toward further amusement. The emotional atmosphere ripples and resettles.

Much research exploring the psychologies of additional language (L+) learners continues to treat emotions as fleeting internal states—automatic reactions triggered by environmental stimuli and subsequently expressed in interaction. Such approaches are often founded upon a stance that emotions can be adequately illuminated via nomothetic large-scale research that both assumes and pursues universalism (Sanches de Oliveira; Baggs, 2023). In this framing, emotion becomes a variable which is measurable and abstractable from context (see e.g., Resnik *et al.*, 2025 for an overview). Complexity theory, however, has increasingly reframed the processes of L+ development and learner psychology as dynamic, nonlinear, and emerging from interactions among multiple subsystems across time (de Bot *et al.*, 2007; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Sampson; Pinner, 2021). From this perspective, emotion cannot be fully understood as something individuals simply ‘have’ prior to interaction. It amplifies, dampens, and reorganizes through recursive verbal and embodied coordination between particular participants. It is socially

distributed, culturally scaffolded, and historically sedimented (Sampson, 2021; Sampson; Machi, 2026). It is not primarily internal and universalizable in abstraction from context because it is constituted by context.

This chapter illustrates how a complexity approach might help to reimagine the relational nature of emotion in classroom L+ learning. I examine a brief episode involving four Japanese undergraduates engaged in L+ English discussion in one of my own classes. Using a multimodal (pictorial) transcript alongside an interpretive narrative, I trace the microgenesis of a seemingly minor interaction: a student's report that she "failed" to obtain a part-time job. Under closer inspection, this fleeting moment reveals the self-organization of a shared affective system. Through recursive interactional adjustments, a potentially face-threatening disclosure is transformed into collective amusement, sympathetic reassurance, and renewed forward momentum. Framed through complexity theory and interpreted in light of the Japanese cultural ideal of 和 (*wa*/harmony), the episode demonstrates that emotional equilibrium is not preserved by avoiding disruption. Rather, harmony can emerge through disturbance. Disequilibrium becomes the very condition through which relational alignment is renewed. Instead of offering universal claims about 'language learner emotions', this chapter provides a situated account of how emotional life in the classroom is dynamically accomplished as a relational system emerging between participants that sustains harmony by metabolizing its moments of instability.

2. EMOTIONS IN COMPLEX CONTEXT

Psychology has long pursued universal explanations of the human mind, seeking principles assumed to generalize across contexts and populations (Heine, 2020). Emotions have been central to this endeavor, including within L+ learning research, where interest has yielded important insights and pedagogical developments, particularly within Positive Psychology and

emotion regulation frameworks (e.g., MacIntyre *et al.*, 2016; Pentón Herrera ; Darragh, 2024). Yet the universalist foundations of much psychological research have come under sustained critique. Henrich *et al.* (2010) demonstrated the field's reliance on WEIRD (Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic) populations, raising concerns about the generalizability of findings. Subsequent work has argued that even research conducted outside Western settings remains conceptually anchored in Western-derived constructs and methods (Sanches de Oliveira; Baggs, 2023). Calls to 'reWILD' psychology—making it Worldwide, In-situ, Local, and Diverse—urge scholars to prioritize bottom-up, context-sensitive designs that capture practices unfolding in everyday life (Newson *et al.*, 2021). These critiques challenge not only who is studied, but how emotions are conceptualized in the first place.

L+ emotion research largely mirrors these broader tendencies. Despite valuable exceptions (e.g., Imai, 2010; Sampson, 2024a), dominant approaches continue to conceptualize emotions as internal, individual variables that can be measured, compared, and statistically modeled across contexts. Recent syntheses (e.g., Resnik *et al.*, 2025) reveal recurring patterns: an individualistic ontology of emotion, variable-centered designs, strong reliance on psychometric instruments, and limited engagement with qualitative or interactional methodologies. Culture, when addressed, is frequently treated as a background factor rather than as constitutive of emotional life. What such approaches leave unquestioned—and thus underexplored—is particularly consequential in a field such as ours, centrally concerned with communication and social interaction, where emotional life unfolds through participation in shared activities rather than solely within individual minds.

Attending to emotion, therefore, requires attention to how it is enacted within particular forms of life. Social events are among the most common elicitors of emotion, where they are continually shaped by the responses of others (Hareli; Parkinson, 2008). In such situations, emotions unfold through unscripted coordination as

participants align, amplify, mitigate, or resist one another's affective displays. In L+ classrooms—described by King and Morris (2022, p. 313) as “social crucibles”—this coordination is especially salient. Classroom exchanges are public, evaluative, and relationally charged, underpinned also by learners' cultures (Mesquita, 2022). Research consistently shows that learners' emotional experiences are closely tied to evolving peer relations (Garrett; Young, 2009), social comparison processes (MacIntyre, 2017), perceptions of support and collaboration (Dewaele; MacIntyre, 2016), and gratitude and mutual recognition (Sampson, 2024b). Emotions in L+ learning thus emerge through participation in socially organized activity rather than preceding it.

If emotions are interactionally enacted and culturally mediated, complexity thinking “offers evocative metaphors for making sense that are not bound to linearity or certainty” (Kuhn, 2007, p. 163). Complexity encourages us to reframe psychological phenomena as patterns arising from dynamic interactions among multiple interconnected components (de Bot et al., 2007; Larsen-Freeman; Cameron, 2008). These patterns are self-organizing, in that they evolve functionally to better adapt to environmental concerns without any central coordinating factor or agent, no blueprint nor plan (de Wolf; Holvoet, 2005). In such systems, small perturbations can produce disproportionate effects, trajectories are nonlinear, and stability is achieved not through stasis but through ongoing coadaptation. Applied to emotion, this perspective suggests that affective episodes in L+ classrooms might be usefully considered as emergent configurations of voice, gesture, gaze, memory, expectations, institutional norms, and relational histories (Sampson, 2019, 2021). Central are recursive feedback loops, whereby participants' affective displays simultaneously respond to and reshape the evolving emotional field, producing cascades of amplification or stabilization—attractor states—while remaining open to reorganization (Hiver, 2015; Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Rather than asking which emotion a learner *has* or what *caused* it, a complexity lens invites us to trace how emotional

patterns continuously take shape, intensify, shift, and settle within unfolding interaction.

3. PERTINENT EMOTION CONSTRUCTS

In complexity thinking, the boundaries of what we define as a 'system' are permeable and shifting, openly interacting with numerous other 'systems', with the range of our focal system being determined by our purpose of description (Cilliers, 1998). As we shall see later in the chapter, while emotions are named and thus confined (in this case, in English - see also Mesquita, 2022 for discussion), in the messy reality of ongoing life they are less easily compartmentalized. Nevertheless, I here introduce two constructs that will prove useful for the analysis to come.

3.1. Amusement

In both Applied Linguistics and general psychology, amusement has rarely been examined as a primary object of inquiry. More commonly, it appears within broader theories of positive emotion or humor (e.g., Fredrickson, 2001). Within this tradition, amusement is typically defined as a short-lived pleasurable state associated with humor, play, and incongruity, arising when something unexpected is appraised as nonthreatening (Campos *et al.*, 2013; Griskevicius *et al.*, 2010). Physiologically and behaviorally, it is linked to smiling and laughter, including recognizable embodied displays such as Duchenne smiles, open-mouth laughter, and characteristic head and eyebrow movements (Campos *et al.*, 2013; Shiota *et al.*, 2017). Amusement both emerges from playful incongruity and helps sustain it, signaling safety and social affiliation while enabling experimentation without serious risk (Griskevicius *et al.*, 2010).

While these accounts identify recurrent features of amusement, they tend to conceptualize it as an internal state elicited by particular stimuli. Less attention has been paid to how

amusement becomes recognizable, appropriate, and consequential within unfolding interaction. If amusement depends on appraisals of incongruity as non-threatening, then what counts as “benign,” laughable, or well-timed cannot be assumed to be universal. Rather, amusement takes shape within locally organized practices and shared expectations that guide when playful deviation is permissible and how it could or should be taken up (Mesquita, 2022; Mesquita; Parkinson, 2025). From this perspective, amusement is not merely triggered; it is coordinated through participants’ moment-by-moment responses. Its trajectory depends on how others align, overlap, repeat, or withhold uptake, suggesting a process that unfolds dynamically rather than residing in individuals alone.

Interactional research on humor in Japanese conversation provides useful insight into such situated organization. Studies suggest that humor in Japanese interaction often emerges within established relational contexts and functions to reinforce solidarity rather than to showcase individual wit (Oshima, 2013; Takekuro, 2006). Importantly, laughter and joking are treated as context-sensitive accomplishments, their appropriateness negotiated in situ, shaped by participants’ relationships and shared understandings (Oda, 2006). In addition, Takekuro (2006) highlights the rhetorical organization of Japanese humor, illustrating the ways in which it frequently builds on prior talk. In this ‘word-bounded’ patterning, speakers recycle, reshape, or subtly reframe expressions already circulating in the conversation. Humor thus develops endogenously, emerging from the interaction itself. Extending this view, Machi (2025) proposes the concept of ‘conversational playfulness’ to describe spontaneous, often exaggerated Japanese language play accompanied by laughter, prosodic shifts, and embodied cues. Such playfulness may be other-directed (e.g., teasing) or self-directed (e.g., repeating an amusing phrase for shared enjoyment). Together, these studies suggest that amusement is best understood not simply as an

internal reaction to incongruity, but as an interactionally achieved, dynamically unfolding accomplishment.

3.2. *Wa*/harmony

Calls for more context-sensitive accounts of the complexity of emotion have highlighted the limits of relying on abstract, decontextualized categories. As we shall see with the case presented later in this chapter, the Japanese notion of 和 (*wa*) offers a useful analytic lens—not as a static cultural trait, but as an orienting principle that shapes how emotional episodes unfold in interaction. Often glossed as ‘harmony,’ Wierzbicka (1991) argues that *wa* reflects a distinctive relational logic organized around shared intention, avoidance of overt conflict, and the affective value of unity. Her well-known explication captures *wa* as a flowing cultural script, articulated through the following interconnected propositions:

a) these people think something like this: (b) we are not one thing / (c) we want to be like one thing / (d) we all want the same / (e) we want to do something because of this; (f) we don’t want this: (g) one of us says: ‘I want this’ / (h) another one says: ‘I don’t want this’; (i) we don’t want to say: (j) ‘one of us did something good / (k) another one did something bad’; (l) they all feel something good because of this / (m) they can do something good because of this / (n) people think this is good. (Wierzbicka, 1991, p. 358)

Two features are especially relevant here. First, *wa* is processual: it concerns the ongoing coordination of difference (item b: “we are not one thing”) toward experiential alignment (item c: “we want to be like one thing”). Second, it is affectively saturated. The shared “feeling something good” (item l) is not incidental but integral to the maintenance of relational cohesion. Wierzbicka (2003) further demonstrates how such scripts organize expectations of smooth interaction, empathy, and restraint, functioning simultaneously as moral orientation and emotional accomplishment.

From a dynamic perspective, *wa* can be understood as a recurrent relational pattern toward which interaction tends to gravitate. Rather than representing static equilibrium, it reflects continuous adjustment—small acts of alignment, mitigation, and uptake that prevent divergence from escalating into rupture. In this sense, harmony is not given but repeatedly achieved through coordination. Emotional expressions such as smiling or laughter may therefore do more than signal internal pleasure; they can contribute to restoring or reinforcing relational alignment. At the same time, such relational alignment affords certain kinds of emotional tendencies and behaviors—what is known in complexity theory as circular causality, where causes impact effects at the same time as effects impact causes (Witherington, 2011). Importantly, this does not imply that *wa* determines interaction in a deterministic sense. Instead, it provides an orienting backdrop against which participants evaluate the appropriateness of behaviors and emotional displays and adjust their responses. In complex interactional systems, such orienting values function less as fixed rules than as attractor tendencies: they shape trajectories without fully prescribing them (Hiver, 2015). Within classroom L+ interaction, then, *wa* offers a way of understanding how emotional episodes may self-organize toward renewed relational equilibrium.

4. BRIDGING FROM THE LITERATURE TO RESEARCH

Taken together, the literature reviewed suggests that emotions in L+ development cannot be adequately explained through decontextualized, linear, or purely intra-individual models. Complexity-oriented scholarship (de Bot *et al.*, 2007; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Sampson; Pinner, 2021) has reframed language learning as a dynamic, relational process, while culturally informed perspectives have demonstrated that emotional life is always embedded in locally meaningful interactional norms and values (Mesquita, 2022). Yet even within these advances, emotions

are often still treated as experiences that individuals *have*, which are then expressed or shaped by context, and that can be universalized away from local complexities (e.g., Resnik *et al.*, 2025). The present research seeks to move further by examining emotionality as an emergent property of recursive, self-organizing interaction itself. The analysis traces how emotional equilibrium self-organizes through moment-by-moment coordination among participants within a culturally situated classroom system. In doing so, it illustrates how harmony and amusement are not stable psychological states, but dynamically achieved patterns within a complex, localized relational ecology. This interactional emphasis does not deny the existence of private or internally experienced aspects to emotion; rather, the present analysis focuses specifically on how emotionality becomes socially consequential and observable within unfolding classroom interaction.

5. THE STUDY

5.1. Context

This research was conducted with Japanese undergraduates in one of my own classes at a liberal arts university in Tokyo. It aimed to allow both myself and learners to understand more about their emotional dynamics. Although not English majors, these students were enrolled in a compulsory first-year L+ English discussion course across a 14-week semester. The course was designed to incrementally develop discussion competencies such as presenting and supporting opinions, integrating perspectives, managing topic shifts, summarizing, and signaling engagement. Each lesson, I randomly placed learners into groups of three or four, and after targeted skill practice, they completed a final discussion task. Course streaming was based on TOEIC scores ranging from 550 to 780 (approximately CEFR B1–B2). Individual scores were not disclosed to instructors.

5.2. Data collection

Prior to the study, the research received approval from the research ethics committee of the department for which classes were taught. In the first lesson of semester, potential participants were provided with both written and verbal explanation of the research. All students in the class in question consented to contribute two complementary forms of data, both relating to the lessons' final discussions: Learner reflective journals and video-recordings. As this chapter draws more substantially on the latter source, in what follows I only briefly describe my use of journal data before more detailed information about video recording.

First, learner reflective journals were used to capture aspects of experience not easily observable in class (Sampson, 2016). As a regular course task, the journals provided contextualized accounts of learners' emotions without adding workload or disrupting lessons (Rose, 2020). Students wrote in English, and their proficiency – judging from the initial test score range – appeared sufficient for meaningful reflection. To support consistency, students drafted entries immediately after each final discussion and submitted 100-200-word reflections electronically by midnight on the day of the lesson. The guiding prompt was:

How did you feel in today's final discussion? Write your perceptions and reflections about feelings connected with your own actions and those of your group members during the discussion. Think about what feelings you had, why you had those feelings, and what those feelings did during the discussion.

Second, final discussions were video recorded to examine how emotions unfolded within interaction. Emotional processes are not only verbally articulated but also embodied through gesture, gaze, posture, timing, and prosody (Shiota; Kalat, 2018). Video therefore enabled analysis of the multimodal coordination through which affective episodes emerged moment by moment. It allowed close attention to turn-taking, overlapping laughter, shifts in participation, and embodied alignment—features central to

understanding emotion as relationally accomplished. All participants provided informed consent prior to recording and agreed to have their images used in filtered form in presentation of the research. From the second lesson onward, 360-degree cameras were positioned at the center of each group during final discussions, capturing interaction from multiple angles. Although awareness of recording cannot be entirely ruled out, students appeared to acclimatize quickly. Initial glances toward the cameras diminished over time, consistent with findings that participants' orientation to recording typically fades as interaction becomes routine (Weatherall; Robles, 2021). As students were introduced to and recorded by the cameras from their first lesson, it can reasonably be assumed that they were no longer particularly preoccupied with them by the time of the episode upon which I focus in this chapter.

5.3. Selecting a focal episode and data analysis

The episode analyzed here took place during the fourth session of semester, within one group's final discussion. The group consisted of four first-year undergraduates: Himena, Mina, and Yuki, who identified as female, and Haruki, who identified as male (all names are pseudonyms). Yuki was 19 years old, while the other three students were 18. Although this was the first time all four had worked together as a single unit, each had previously collaborated with at least one of the others in earlier classes. As part of the discussion course, their task this day was to exchange ideas about effective strategies for making new friends at university.

This particular episode was selected after reviewing participants' journal reflections, which signaled that something affectively salient had occurred in this discussion. Across entries, my learners described feeling "fun," "relieved," and able to "laugh a lot". Notably, amusement appeared not as solitary pleasure but as something circulating among participants. Laughter and shared joking were described as easing tension and enabling participation,

echoing research positioning amusement as socially affiliative and regulatory (Griskevicius *et al.*, 2010). Yet these expressions were interwoven with hints of difficulty, communicative awkwardness, and a particular “sad” topic about failure, pointing to moments of dis/equilibrium—temporary perturbations in the interactional system—that nevertheless seemed to catalyze affective alignment. In complexity terms, such micro-disruptions can function as productive instabilities through which new relational patterns emerge (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Here, the reflections suggested that the disturbance prompted a reorganization toward renewed attunement—consistent with *wa* as an interactional accomplishment oriented to shared wanting and relational balance (Wierzbicka, 1991).

After identifying this group’s discussion as affectively salient through the journals, I returned repeatedly to the seven-minute video, viewing it while taking detailed notes on participants’ talk, bodily orientation, gaze, timing, and other visible displays. Transcript production then proceeded in three phases (Wiggins, 2017). First, I generated a time-stamped orthographic transcript of the full discussion. Second, I refined this using Jeffersonian conventions (Jefferson, 2004) to capture micro-features of delivery such as overlap, pauses, elongation, and stress. Third, I incorporated relevant embodied and contextual details. This stage allowed me to begin tracing patterns across the interactional system rather than isolating single utterances or actions (Larsen-Freeman, 2016; Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

Once this layered transcript was complete, I narrowed analytic focus to the specific episode that appeared to instantiate a moment of perturbation and subsequent reorganization—an instance of *wa* destabilized and then recalibrated (Wierzbicka, 1991). To render this sequence more perceptible as an emergent, multimodal phenomenon, I developed a pictorial transcript (Mondada, 2018; Norris, 2004). Multimodal representations foreground what Mondada (2018) terms “multimodal gestalts” (p. 86): the coordinated orchestration of speech, gaze, posture, gesture,

proximity, and material environment. Such displays do not treat language as the sole carrier of meaning but instead illuminate how multiple semiotic resources coalesce over time. As Sampson (2024a) suggests, this approach can make collective emotionality more immediately visible by situating utterances within embodied trajectories. Selected video frames were arranged to convey the rhythm of the exchange, with arrows marking movement and spoken turns overlaid to indicate timing, prosody, and volume (see Appendix). While static images cannot replicate the flow of video, their careful sequencing, combined with an accompanying chronological narrative, enabled close examination of how vocal and embodied resources recursively interacted. The aim was not to analyze images per se, but to trace how a moment of disequilibrium self-organized into renewed relational alignment within a complex classroom system.

6. RESULTS AND INTERPRETATIONS

In what follows, I interweave sections of multimodal (pictorial) transcript with brief narrative interpretations illustrating how complexity concepts might usefully illuminate the affective trajectory of these interactional moments.

Just before the episode begins, the group had been discussing the possibilities for making friends through working a part-time job. As the first section of transcript depicts (Figure 1), at 5:41 Mina introduces a natural follow-up question, asking whether the other students have tried to obtain such employment. As she does, she envelops the group in a lighthouse gaze (Cekaite; Björk-Willén, 2018) before fixing her sight on Himena and gesturing with an open hand toward her. Haruki jumps in just before Himena with a similar negative response and the members chuckle slightly (5:45), with Himena taking the floor to describe her attempts to apply for work as all the others nod and Haruki agrees with a rapid “Me=too=me=too=me=too” (5:47). At this point, Himena finishes her brief story by stating in smile voice (Haakana, 2010) that she

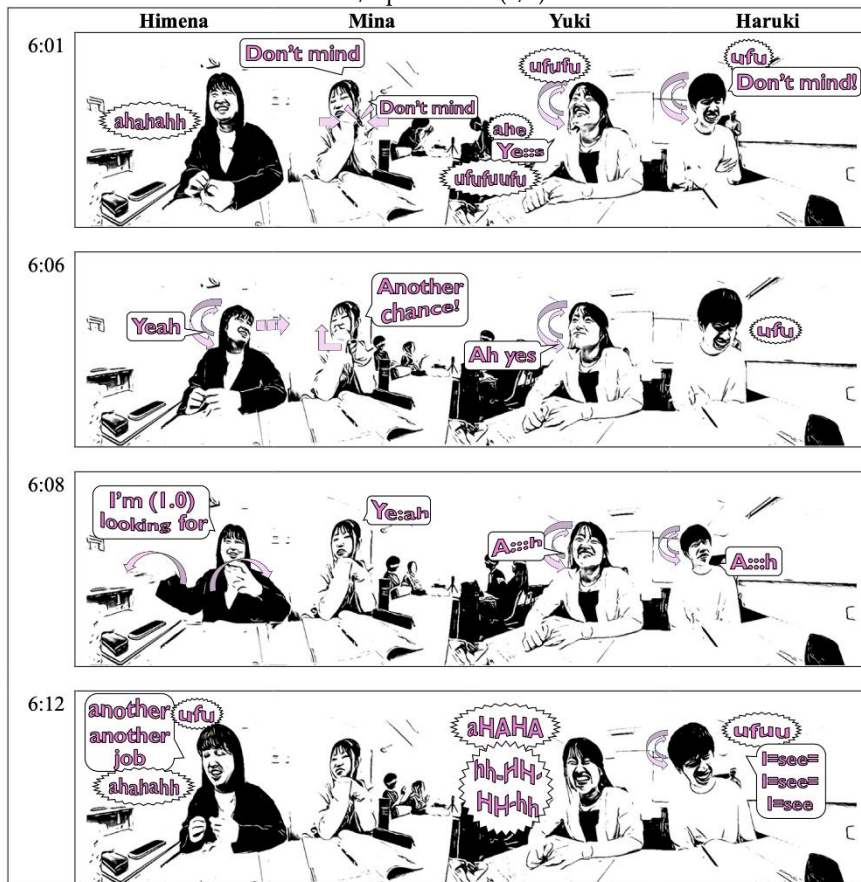
Although only Himena utters the word “failed” (5:52), its significance lies not in any specific verbal uptake by others but in its perturbational force within the unfolding interaction. The term appears at a moment when the discussion is proceeding relatively smoothly, and Himena’s emphasis on its finality momentarily alters the trajectory of the group’s affective coordination. In complexity terms, a small linguistic input can function as a perturbation whose effects are disproportionate to its size (Larsen-Freeman ; Cameron, 2008). The word itself is brief, but its semantic weight—indexing personal inadequacy and thwarted effort—introduces potential disequilibrium into the relational system. Importantly, Himena marks the word as laughable (Holt, 2011) by uttering it in smile voice and immediately chuckling lightly (5:52), while she also repeats “failed” herself (5:56), audibly and bodily marking and re-marking the event. This self-repetition intensifies the perturbation, drawing the group’s attention to the evaluative framing of her experience while re-inviting their amusement (Jefferson, 1979). The word acts as a localized disturbance around which the interaction begins to reorganize. Micro-pauses, gaze shifts, and embodied orientations in the transcript suggest a momentary recalibration, as participants orient to the vulnerability embedded in the disclosure. While any unspoken feelings of embarrassment, disappointment, or ambivalence remain analytically inaccessible here, the interaction nevertheless reveals how participants collaboratively organize a publicly affiliative response. From a complexity perspective, then, the significance of “failed” lies in its capacity to shift the system’s dynamics. It becomes a focal point around which subsequent responses—laughter, reassurance, and the reintroduction of humor—emerge as regulatory adjustments within the group’s affective ecology.

6.1. Self-deprecation and the cultural logic of equalization

The emotional transformation is not culturally neutral (Mesquita, 2022). Himena's self-deprecatory framing—embedding “failed” within laughter—preemptively shapes the interpretive field. In Japanese interaction, modesty frequently functions as an equalizing mechanism: Overt self-praise risks hierarchical differentiation, whereas gently framed self-critique can level status and invite affiliative alignment (Brown, 2008; Yamazaki *et al.*, 2023). Within the moral logic of *wa*, relational equilibrium is prioritized over individual distinction (Wierzbicka, 1991). By laughing at her own failure, Himena reduces the risk of negative evaluation and offers the group an invitation: treat this not as shame, but as shared human experience about which it is appropriate to laugh (Jefferson, 1979). The group accepts the invitation (5:53-5:56), displaying behaviors commonly associated with amusement such as laughter, Duchenne smiles, and head tilting (Campos *et al.*, 2013; Griskevicius *et al.*, 2010). These seconds highlight the way in which these students' emotionality is underpinned by the long timescale of shared understandings from Japanese culture (Sampson, 2021), understandings that are not “left at the door” simply because they are interacting in an additional language.

The initial perturbation introduced by “failed” generates a brief amplification of affective intensity—visible in overlapping laughter, heightened prosody, and animated embodied responses. Yet the system does not remain in pure amplification (Figure 2).

Figure 2. Multimodal transcript revealing the dynamics of an episode of affective dis/equilibrium (2/3)



Feedback and Regulation: From Amplification to Cushioning

As laughter peaks, a subtle shift occurs. At 6:01, Mina offers “Don’t mind,” accompanied by soft clapping. Haruki rapidly repeats this wording, nodding as Yuki also affirms and nods, with Mina then repeating herself. Again, these moments reflect the long timescale of these students interpolating the style of Japanese conversation in which repetition is frequently used to show affiliation and a sense of togetherness (Machi, 2020; Sampson; Machi, 2026). The tone softens. What had been exuberant laughter becomes layered with reassurance. Such dynamics illustrate

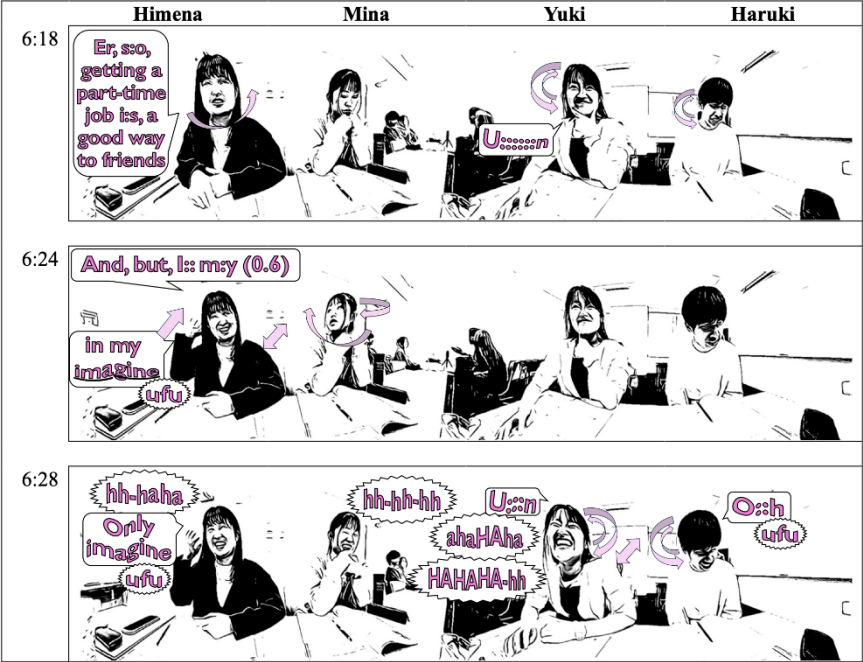
feedback processes within complex systems, the positive feedback loop of contagious amusement tempered by negative feedback processes that stabilize the system (de Bot *et al.*, 2007). This phase is crucial. Without sympathetic cushioning, laughter might tip into ridicule or exclusion. Instead, the group calibrates its response. The repeated “Don’t mind” works as affective dampening, preventing escalation while affirming care. The system settles into a hybrid state best described as amused empathy. Amusement remains present, but it is embedded within a matrix of support. Here, emotional co-regulation emerges as distributed self-organization. No participant explicitly announces the need for reassurance. Rather, through timing and embodied attunement, the group collectively senses when amplification requires modulation. The emotional configuration that emerges cannot be reduced to embarrassment, nor to amusement, nor to empathy alone. It is layered, permeable, evolving in real time (Cilliers, 1998).

6.2. Attractor states and reorganization toward hope

Complex systems tend to gravitate into attractor states—relatively stable patterns toward which interaction repeatedly returns (Hiver, 2015). In this classroom context, *wa* appears to function as such an attractor, a culturally recognizable configuration in which participants orient to “wanting the same” and avoiding explicit division (Wierzbicka, 1991), organizing interaction around mutual attunement. Interactional disturbances do not fracture the group; they are drawn back toward relational equilibrium. Following reassurance, another shift reorganizes the system. At 6:06, the phrase “Another chance,” accompanied by a thumbs-up gesture, introduces forward-oriented energy. Mina’s embodied gesture is small but symbolically potent. It redirects attention from past failure to future possibility. Others nod and affirm. It prompts Himena to continue, “I’m looking for—,” signaling persistence (6:08). The emotional trajectory thus unfolds in successive reorganizations: an initial perturbation in the form of

failure disclosure, rapid amplification through contagious laughter, stabilization through sympathetic cushioning, and reorientation toward hopeful action. Each phase emerges from the prior one, yet none is fully predictable from the outset. This midpoint—a sense of cohesive, forward-looking solidarity—cannot be inferred solely from the word “failed.” It arises from recursive interaction. The interaction appears to gravitate towards a form of relational alignment that can be usefully interpreted through cultural tendencies for *wa*. Even vulnerability becomes a resource for strengthening cohesion. The group does not eliminate disturbance; they integrate it. And, in fact, it is pushed further (Figure 3).

Figure 3. Multimodal transcript revealing the dynamics of an episode of affective dis/equilibrium (3/3)



Humor as the Metabolization of Vulnerability

The final affective shift occurs with the amusement emergent after Himena's joke, "in my imagine, only imagine" (6:18–6:28). Her work here is grounded in Japanese preferences for humor that reshapes ideas already appearing in discourse (Takekuro, 2006). Moreover, the amusement does not arise in a social or temporal vacuum. Its emergence is contingent on the interactional history that precedes it. The earlier perturbation introduced by "failed," the group's affiliative cushioning, and the gradual reorientation toward hope collectively reshape the affective terrain. Within this newly stabilized field, vulnerability has been acknowledged but not solidified. It has been held, softened, and redistributed. Humor here is an emergent property of the system's prior self-organization. It is not pre-planned, nor does it follow mechanically from any single utterance. Rather, the opportunity for joking becomes available because disequilibrium has already been metabolized (de Bot *et al.*, 2007; Larsen-Freeman ; Cameron, 2008). The group's earlier regulatory work creates the conditions under which Himena can re-voice her situation playfully. The laughter that follows is therefore not merely a reaction to linguistic play. It signals collective recognition that the system has moved from fragility to resilience. Vulnerability has been reworked into relational resource. Humor, in this sense, marks a phase of reorganization—an enactment of *wa* not through suppression of disruption, but through its creative and ongoing transformation (Wierzbicka, 1991).

7. CONCLUSION

What ultimately emerges from this brief episode is a low-intensity but deeply relational form of amusement, the quiet satisfaction of being held within a responsive group, the maintenance of a culturally resonant sense of harmony. A complexity lens reveals the affective state that concludes the sequence—hopeful amusement embedded in reassurance—to be a system-level property. It emerges most visibly in the relational

configuration among participants rather than being reducible to any single individual alone. Emotion for these L+ learners is temporally extended and evolves through micro-coordination of voice, gesture, gaze, and timing. Small perturbations generate cascades of adjustment; feedback loops amplify and dampen intensity; and culturally shared scripts guide the direction of reorganization. Emotional equilibrium, here, is not the absence of disturbance but its emergent transformation—disequilibrium metabolized into collective amusement and renewed *wa*.

REFERENCES

BROWN, R. A. Censure avoidance and self-esteem in Japan. **The Journal of Social Psychology**, v. 148, n. 6, p. 653–666, 2008.

CAMPOS, B.; SHIOTA, M. N.; KELTNER, D.; GONZAGA, G. C.; GOETZ, J. L. What is shared, what is different? Core relational themes and expressive displays of eight positive emotions. **Cognition and Emotion**, v. 27, n. 1, p. 31–52, 2013.

CEKAITE, A.; BJÖRK-WILLÉN, P. Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience. **Linguistics and Education**, v. 48, p. 52–60, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3138/cmlr-2023-0012>.

CILLIERS, P. **Complexity and postmodernism: Understanding complex systems**. London: Routledge, 1998.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 10, n. 1, p. 7–21, 2007.

DE WOLF, T.; HOLVOET, T. Emergence versus self-organization: Different concepts but promising when combined. In: BRUECKNER, S. A. et al. (ed.). **Engineering Self-Organising Systems: Methodologies and Applications**. Berlin: Springer, 2005. p. 1–15.

DEWAELE, J.-M.; MACINTYRE, P. D. Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. In: MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. (ed.). **Positive psychology in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2016. p. 215–236.

FREDRICKSON, B. L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory. **American Psychologist**, v. 56, p. 218–226, 2001.

GARRETT, P.; YOUNG, R. F. Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. **The Modern Language Journal**, v. 93, n. 2, p. 209–226, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00857.x>.

GRISKEVICIUS, V.; SHIOTA, M. N.; NEUFELD, S. L. Influence of different positive emotions on persuasion processing: A functional evolutionary approach. **Emotion**, v. 10, n. 2, p. 190–206, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0018421>.

HAAKANA, M. Laughter and smiling: Notes on co-occurrence. **Journal of Pragmatics**, v. 42, n. 6, p. 1499–1512, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.01.010>.

HARELI, S.; PARKINSON, B. What's social about social emotions? **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 38, n. 2, p. 131–156, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00363.x>.

HEINE, S. J. **Cultural psychology**. 4. ed. New York: Norton, 2020.

HENRICH, J.; HEINE, S. J.; NORENZAYAN, A. The weirdest people in the world? **Behavioral and Brain Sciences**, v. 33, n. 2–3, p. 61–83, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>.

HIVER, P. Attractor states. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (ed.). **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 20–28.

HOLT, E. On the nature of “laughables”: Laughter as a response to overdone figurative phrases. **Pragmatics**, v. 21, n. 3, p. 393–410, 2011.

IMAI, Y. Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. **The Modern Language Journal**, v. 94, p. 278–292, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01021.x>.

JEFFERSON, G. A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. In: PSATHAS, G. (ed.). **Everyday language: Studies in ethnomethodology**. New York: Irvington, 1979. p. 79–96.

JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER, G. H. (ed.). **Conversation analysis: Studies from the first generation**. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p. 13–23.

KING, J.; MORRIS, S. Social interaction. In: GREGERSEN, T.; MERCER, S. (ed.). **The Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching**. London: Routledge, 2022. p. 313–324.

KUHN, L. Why utilize complexity principles in social inquiry? **World Futures**, v. 63, p. 156–175, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. Classroom-oriented research from a complex systems perspective. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 6, n. 3, p. 377–393, 2016.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MACHI, S. “Braid structure” conversations: Development of informal triadic conversation in Japanese. **The Japanese Journal of Language in Society**, v. 22, n. 2, p. 15–29, 2020.

MACHI, S. The fun of repeating: Using ba theory to explore how Japanese speakers jointly engage in conversational playfulness. In:

FUJII, Y. et al. (ed.). **Emancipatory pragmatics: Innovative approaches to pragmatics incorporating the concept of “ba”**. Amsterdam: John Benjamins, 2025. p. 196–226.

MACINTYRE, P. D. An overview of language anxiety research and trends in its development. In: GKONOU, C.; DAUBNEY, M.; DEWAELE, J.-M. (ed.). **New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications**. Bristol: Multilingual Matters, 2017. p. 11–30.

MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. (ed.). **Positive psychology in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2016.

MESQUITA, B. **Between us: How cultures create emotions**. New York: Norton, 2022.

MESQUITA, B.; PARKINSON, B. Social constructionist theories of emotions. In: SCARANTINO, A. (ed.). **Emotion theory: The Routledge comprehensive guide. Volume 1: History, contemporary theories, and key elements**. London: Routledge, 2025. p. 388–407.

MONDADA, L. Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. **Research on Language and Social Interaction**, v. 51, n. 1, p. 85–106, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>.

NEWSON, M.; BUHRMESTER, M.; XYGALATAS, D.; WHITEHOUSE, H. Go WILD, Not WEIRD. **Journal for the Cognitive Science of Religion**, v. 6, n. 1–2, p. 80–106, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1558/jcsr.38413>.

NORRIS, S. **Analyzing multimodal interaction: A methodological framework**. London: Routledge, 2004.

ODA, S. Laughter and the traditional Japanese smile. In: DAVIS, J. M. (ed.). **Understanding humor in Japan**. Detroit: Wayne State University Press, 2006. p. 15–36.

OSHIMA, K. An examination for styles of Japanese humor: Japan's Funniest Story Project 2010 to 2011. **Intercultural Communication Studies**, v. 22, n. 2, p. 91–109, 2013.

PENTÓN HERRERA, L. J.; DARRAGH, J. J. **Social-emotional learning in English language teaching**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2024.

RESNIK, P.; DEWAELE, J.-M.; LI, C.; BOTES, E. The role of positive and negative emotions in foreign language learning: A research agenda. **Language Teaching**, p. 1–26, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444825101031>.

ROSE, H. Diaries and journals: Collecting insider perspectives in second language research. In: MCKINLEY, J.; ROSE, H. (ed.). **Routledge handbook of research methods in applied linguistics**. London: Routledge, 2020. p. 348–356.

SAMPSON, R. J. **Complexity in classroom foreign language learning motivation: A practitioner perspective from Japan**. Bristol: Multilingual Matters, 2016.

SAMPSON, R. J. Openness to messages about English as a foreign language: Working with learners to uncover purpose to study. **Language Teaching Research**, v. 23, n. 1, p. 126–142, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168817712074>.

SAMPSON, R. J. Interacting levels and timescales in the emergence of feelings in the L2 classroom. In: SAMPSON, R. J.; PINNER, R. S. (ed.). **Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology**. Bristol: Multilingual Matters, 2021. p. 35–51.

SAMPSON, R. J. A small lens on timescales and multimodality in classroom language learning emotions. **The Modern Language Journal**, v. 108, n. 4, p. 775–793, 2024a. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12957>.

SAMPSON, R. J. The emergence of gratitude in L2 group discussion: A small-lens study. **System**, v. 123, p. 1–15, 2024b. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103300>.

SAMPSON, R. J.; MACHI, S. The dynamic assembly of an emotionality of togetherness in L+ group discussion. **Journal for the Psychology of Language Learning**, v. 8, n. 1, p. 127–165, 2026. DOI: <https://doi.org/10.52598/jpllsi/8/1/5>.

SAMPSON, R. J.; PINNER, R. S. (ed.). **Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology**. Bristol: Multilingual Matters, 2021.

SANCHES DE OLIVEIRA, G.; BAGGS, E. **Psychology's WEIRD Problems**. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009303538>.

SHIOTA, M.; KALAT, J. **Emotion**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2018.

SHIOTA, M. N.; CAMPOS, B. C.; OVEIS, C.; HERTENSTEIN, M. J.; SIMON-THOMAS, E.; KELTNER, D. Beyond happiness: Building a science of discrete positive emotions. **American Psychologist**, v. 72, p. 617–643, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0040456>.

TAKEKURO, M. Conversational jokes in Japanese and English. In: DAVIS, J. M. (ed.). **Understanding humor in Japan**. Detroit: Wayne State University Press, 2006. p. 85–98.

WEATHERALL, A.; ROBLES, J. S. How emotions are made to do things: An introduction. In: ROBLES, J. S.; WEATHERALL, A. (ed.). **How emotions are made in talk**. Amsterdam: John Benjamins, 2021. p. 1–24.

WIERZBICKA, A. Japanese key words and core cultural values. **Language in Society**, v. 20, n. 3, p. 333–385, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404500016535>.

WIERZBICKA, A. **Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction**. 2. ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.

WIGGINS, S. **Discursive psychology: Theory, method and applications**. London: SAGE Publications, 2017.

WITHERINGTON, D. C. Taking emergence seriously: The centrality of circular causality for dynamic systems approaches to development. **Human Development**, v. 54, n. 2, p. 66–92, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1159/000326814>.

YAMAZAKI, M.; OKANO, S.; KAWAMURA, Y.; NUMATA, A. Psychometric properties of a Japanese version of the modest behavior scale and its relationship to explicit and implicit self-esteem. **Current Psychology**, v. 42, p. 18268–18279, 2023. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02940-3>

APPENDIX

Transcription conventions (adapted and extended from Jefferson, 2004; Norris, 2004)

word,	A micropause
word (1.2)	A pause or silence, measured in seconds and tenths of seconds
wo:::rd	Prolonged sounds – the more colons, the longer the sound
<u>word</u>	Emphasized word or part of word
word=word	Extremely fast, latched speech
tango	Japanese word (followed on first occurrence by translation beneath)
word?	Rising intonation (may be a question, but not necessarily)
Word	Dipping intonation
word	Volume decreasing
word	Volume increasing
word	Volume increasing in middle of utterance
word	Rising / high pitch
word	Quiet / whispered utterance
word	Laughter / smile voice
hh ha HA ufu	Laughter particles (approximate)
	Turning of head / lighthouse gaze
	Raising or dipping of head
	Nodding
	Overt gaze shift
	Hand, arm, or body movement
	Sweeping hand movement
	Thumbs-up gesture

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA SOBRE UM COMENTÁRIO DE ADOECIMENTO E DE SOFRIMENTO NO MAGISTÉRIO: UM OLHAR PARA O FENÔMENO ENTRÓPICO

Thaís Pereira da Silva (UERJ)

Maria Eugênia Alcantara da Fonseca (UERJ)

Alvaro Isaias Santiago (UERJ)

1. INTRODUÇÃO

Além da Síndrome de *Burnout*, a depressão, a ansiedade e o estresse são considerados processos de adoecimento ocupacional com maior incidência entre professores (Costa, 2024), sendo a tristeza uma das emoções mais citadas pelos profissionais de educação durante esse declínio mental. Posto isto, foi selecionado para a presente discussão uma postagem do *Instagram* intitulada: “não existe escola feliz com professores tristes” com a finalidade de realizar uma breve Análise Microgenética (Lavelli *et al.*, 2008; Roth, 2012; 2015) sobre as questões de adoecimento e de sofrimento no magistério (Facci; Filho; Silva, 2024).

O objetivo deste capítulo é gerar entendimentos acerca do que professores comentam em suas redes sociais sobre o adoecimento e o sofrimento no ‘chão da escola’ e como esses comentários afetam a percepção de dois professores em Formação Inicial e uma professora em Formação Continuada a respeito dessa temática. A postagem apresenta 90 comentários dos quais foram registrados *prints* para analisar a perspectiva de adoecimento e de sofrimento, mantendo o anonimato de comentaristas.

Alinhados aos princípios da Prática Exploratória (Miller *et al.*, 2008; Silva, 2022) e ao paradigma da complexidade (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman; Cameron, 2008), buscaremos

refletir sobre o fenômeno entrópico no magistério, por meio dos três momentos cunhado por Vetromille-Castro (2007).

Salientamos que a entropia enquanto um fenômeno inevitável aos sistemas complexos nos coloca em uma posição de dominar a arte de perder a todo momento, assim como destaca Elizabeth Bishop no poema “A arte de perder”¹. No entanto, o poema nos traz a clareza de que, embora a perda seja difícil para ser administrada, não é um desastre. O fenômeno entrópico enquanto a arte de dissipar a energia de um sistema complexo foi apontada também pela autora quando afirma que perdemos coisas todos os dias, desde coisas pequenas como a chave da porta, lugares e nomes até coisas maiores como cidades, amores, rios e continentes como uma metáfora preciosa que nos faz refletir que não importa o tamanho do sistema complexo ou da energia doada para mantê-lo ativo a tendência é que sua energia seja transformada.

Em suma, a arte de perder significa dizer que os sistemas complexos estão sujeitos a processos contínuos de reorganização, desgaste e transformação. Contudo, cabe a reflexão também proposta por Lavoisier, o pai da química moderna, de que “na natureza nada se perde, nada se cria, tudo se transforma” como maneira de legitimar o pensamento de que a perda não é um desastre e o sistema encontrará uma forma de se transformar. Devemos aceitar que a desordem da perda promove a bifurcação para novos caminhos, pois a perda é uma direção mesmo que sua velocidade seja uma incógnita.

Posto isto, este capítulo é um convite para fazermos uma conversa a respeito do adoecimento no magistério ao questionar: em quais dos três momentos do fenômeno entrópico emergem os impactos do processo de adoecimento e de sofrimento no magistério? e qual é a percepção de professores em Formação Inicial e Continuada sobre a entropia no magistério?

¹ Poema original do inglês intitulado “One art” da autora Elizabeth Bishop. In: *The Complete Poems 1926-1979*.

Sobre a organização do presente capítulo, adotaremos a lógica de complexificação metodológica (Vetromille-Castro, 2009), o funcionamento do paradigma da complexidade aninhada à postura reflexiva da Prática Exploratória, as questões de adoecimento e de sofrimento no magistério, o fenômeno entrópico, a análise microgenética dos percursos na trajetória de uma docente em processo de adoecimento em sistemas complexos aninhados e, por fim, os entendimentos móveis alcançados através da reflexão acerca de nossas percepções sobre a temática aqui discutida.

2. PRÁTICA EXPLORATÓRIA E COMPLEXIDADE

A Prática Exploratória é uma abordagem filosófica ético-metodológica difundida na década de 1990, apresentada inicialmente por autores como Allwright e Bailey (1991) e posteriormente por Miller *et al.* (2008), Miller (2010) e Miller e Cunha (2019), a fim de pesquisar a sala de aula através da reflexão. Opondo-se a pesquisas que, de forma explícita, não colaboram para a integração e progresso dos envolvidos e que, para Allwright e Hanks (2009) são consideradas ‘parasíticas’, a Prática Exploratória está interligada à Pesquisa do Praticante (Allwright; Hanks, 2009) que propõe “investigações realizadas pelo professor de seu próprio contexto prático de trabalho” (Gerbasi, 2022 *apud* Allwright, 2003, p. 83).

Conforme Gerbasi (2022 *apud* Allwright, 2003 p. 83), a Prática Exploratória procura “oferecer uma maneira baseada em princípios, assim como prática, para os praticantes pesquisarem suas próprias práticas”. São sete princípios que organizam e orientam a aplicabilidade da Prática Exploratória objetivando promover reflexões e entender sobre o contexto da sala de aula, bem como as experiências e as vidas que a compõem. Dentre os princípios elaborados por Allwright e Hanks (2009), a abordagem da Prática Exploratória é construída visando: 1) a qualidade das vidas e 2) o trabalho para entender a vida na sala de aula, bem como 3) trabalhar para unir a todos no exercício de entendimento de

forma que 4) envolva a todos. Além disso, a Prática Exploratória busca 5) fazer do trabalho um empreendimento contínuo e 6) integrar o trabalho para o entendimento ao trabalho já existente na sala de aula, buscando principalmente 7) trabalhar para o desenvolvimento mútuo.

A partir das reflexões sobre temáticas que constroem e que dizem respeito às vidas que integram a sala de aula, o praticante envolvido é convidado a desenvolver entendimentos a partir dos denominados *puzzles*. Os *puzzles* são questionamentos intrínsecos às perguntas instigantes começadas com ‘por que’, uma forma não de resolver, mas de refletir e entender de maneira crítica as questões que surgem na sala de aula. Com isso, questionamentos e desenvolvimento de *puzzles* por parte dos praticantes envolvidos motiva conversas exploratórias (Miller, 2010) que favorecem “o emergir de questões afetivas, identitárias, sociais” (Moraes Bezerra, 2012, p. 61).

De acordo com Gerbasi (2022 *apud* Allwright, 2003, p. 83), a sala de aula é um espaço complexo por conta das dinâmicas de ensino e de aprendizado. Segundo a autora, a complexidade permeia não apenas esse caso, como também o fato de que os indivíduos e suas interações fazem parte dessas dinâmicas, proporcionando situações específicas. A sala de aula, bem como as dinâmicas de ensino e de aprendizado, é repleta de questões socioafetivas e identitárias que contribuem para a presença da complexidade, onde está não deve ser entendida como ‘difícil’, mas como um sistema interconectado (Morin, 2005).

A teoria da complexidade se faz presente nas mais diversas áreas de conhecimento como Física, Biologia, Economia, Matemática, Psicologia, linguística, entre outros. Larsen-Freeman e Cameron (2008) definem o papel da teoria da complexidade da seguinte forma: “a teoria da complexidade visa explicar como as partes interativas de um sistema complexo dão origem ao comportamento coletivo do sistema e como esse sistema interage simultaneamente com seu ambiente” (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, p. 1, tradução nossa). A partir das interações das partes

Larsen-Freeman e Cameron (2008) abordam o conceito de emergência, como um comportamento que emerge da interação de elementos ou agentes de um sistema complexo e não-linear. De forma semelhante, Mitchell (2009, p. 30, tradução nossa)² aborda a emergência da seguinte forma: “como regras simples produzem comportamentos complexos de maneiras difíceis de prever, o comportamento macroscópico de tais sistemas é às vezes chamado de emergente”.

Associado à complexidade, o conceito de não-linearidade se refere ao fenômeno gerado a partir da mudança nas interações dos elementos e agentes de um sistema complexo. A própria complexidade surge da natureza não-linear. Em suma, “um sistema não linear é aquele em que o todo é diferente da soma das partes” (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, p. 30, tradução nossa)³.

Através da imprevisibilidade surge o conceito de caos, demonstrando que pequenas mudanças nas condições iniciais de um sistema são capazes de desencadear eventos imprevisíveis. As autoras (*ibidem*) apontam que “a teoria do caos estuda sistemas dinâmicos não lineares, ou seja, sistemas que não se desenvolvem ao longo do tempo de maneira linearmente previsível” (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, p. 4, tradução nossa)⁴.

Outro conceito essencial a ser abordado durante o estudo são os atratores, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 50, tradução nossa)⁵ os definem como “uma região do espaço de um sistema para a qual o sistema tende a se mover”, portanto é um estado ou

² No original: “Since simple rules produce complex behavior in hard-to-predict ways, the macroscopic behavior of such systems is sometimes called emergent. Here is an alternative definition of a complex system: a system that exhibits nontrivial emergent and self-organizing behaviors” (Mitchell, 2009).

³ No original: “A nonlinear system is one in which the whole is different from the sum of the parts” (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

⁴ No original: “Chaos theory is the study of non-linear dynamical systems, i.e. systems that do not unfold over time in a linearly predictable manner” (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

⁵ No original: “An attractor is a region of a system’s space into which the system tends to move” (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

padrão preferido de um sistema. Os principais tipos de atratores descritos são o atrator de ponto fixo, onde o sistema converge para um ponto estável semelhante a um repouso; o atrator cíclico, o sistema se move entre estados recorrentes, criando um padrão repetitivo, e o atrator caótico ou estranho, baseados no princípio do caos são variáveis e sensíveis às condições iniciais, ainda que permaneçam delimitados (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

Concernente às bacias atratoras, algumas características essenciais são a estabilidade dinâmica, quando há estabilidade no sistema, ou seja um padrão que persiste ao longo do tempo, mas ainda com variações internas; a ‘profundidade da bacia’, quanto mais funda uma bacia atratora mais difícil é sair dela; a resistência a perturbações, quanto mais forte é um atrator mais resistente o sistema se torna contra perturbações; por fim os perturbadores, influências que induzem mudanças no sistema, podendo gerar pequenas mudanças internas ou a saída de uma bacia atratora. As perturbações podem surgir do interior ou exterior do sistema e serem fracas, moderadas ou fortes, causando mais ou menos mudanças (Larsen-Freeman; Cameron, 2008).

3. ADOECIMENTO E SOFRIMENTO NO MAGISTÉRIO

Os conceitos de sofrimento e de adoecimento mencionados por Leontiev (1978) em Facci, Filho e Silva (2024) colocam a subjetividade como sendo estruturada na forma de organização social, e que as relações são estabelecidas na sociedade por meio do capitalismo. Sendo assim, é necessário fazer a oposição de que o sofrimento e o adoecimento decorrem de esferas particulares dos sujeitos, deixando de considerar o contexto histórico e cultural.

Silva (2022, p. 93) conceitua a desintegração do indivíduo como “a diminuição ou perda, mesmo que temporária, a capacidade de controlar a si mesmo” e também conceitua a desorganização psíquica como “um estado de alteração” (Silva, 2022, p. 121). Logo, a desorganização ocorre em patologias de menor gravidade ou ainda quando não estão em estado crônico.

Nos comentários podemos notar muitas marcas do capitalismo como propulsor de adoecimento e de sofrimento no magistério. Não é de se espantar que o maior engajamento sobre um comentário esteja intrinsecamente ligado a essa questão, em: *“ouvi uma professora dizer que não gosta de dar aulas. Vai pelo dinheiro. Isso adoce a Educação”* (Comentarista Edith⁶). Para a comentarista Edith, *“quem vive [a sala de aula] por dinheiro é incompetente!”*. Ao colocar o capitalismo como centro da incompetência docente, Alex enquadra também o sistema capitalista como responsável pelo sofrimento docente em *“esse é o resultado de toda infelicidade”* (Comentarista Edith).

Há uma tensão entre os comentaristas Edith e Alex, quando Alex indaga *“qual o problema? Salário pouco, pelo dinheiro mesmo”*. Ao defender seu ponto de vista, Alex ainda sugere fortemente que Edith *“pare de romantizar a profissão todo mundo precisa do dinheiro”*, e complementa *“você ama aluno sem educação? Você ama carga exaustiva? Trabalha sem o salário só por amor?”*. A réplica de Edith é a seguinte: *“a Educação precisa de gente QUE GOSTE DO QUE FAZ E FAÇA BEM. A criatura que visa só dinheiro não fará nada bem e tem mais: na Educação lidamos com mentes humanas e sentimentos”* e ainda *“o problema é ter competência sem fazer com entusiasmo. [...] E outro infeliz também 😊😊😊”*.

Em contrapartida, o comentarista Vicente afirma que *“o meu caso já é ao contrário. Vou porque amo dar aula e amo os alunos. Se fosse por dinheiro procuraria outra profissão. Sinceramente, olha o salário do professor...”*.

Já uma terceira via se abre quando a comentarista Regina assevera que *“professor trabalha por amor e merece ser bem remunerado, nem relógio trabalha de graça! Merecemos respeito! Essa professora foi infeliz nesta fala”*. A comentarista Eduarda *“educação não é filantropia”* e que *“não passei cinco anos em uma faculdade para receber migalhas!”*.

⁶ Todos os nomes utilizados neste capítulo são fictícios.

Facci, Filho e Silva (2024, p. 50) citam Svistunova (2010) que destaca a necessidade de “identificar e tentar minimizar as emoções negativas durante o processo de adoecimento, destacando que atividades lúdicas, como desenhar, pintar entre outras podem auxiliar nesse processo”. Entre os 90 comentários apenas um consta atividade de autocuidado no magistério. A comentarista Carmen *“eu trabalho com yoga na Educação, acho que antes de levar o yoga para as crianças, os funcionários em geral e professores deveriam fazer”*.

Além disso, o autor destaca cinco maneiras de identificar o processo de adoecimento, a saber: foco no desenvolvimento intelectual; no conhecimento sobre o que é a doença; no conhecimento sobre os órgãos internos; no conhecimento sobre a doença; e no conhecimento sobre a morte. Silva (2014, p. 45) discorre sobre os quadros psicossomáticos e destaca que “nem toda patologia é de natureza psíquica, algumas doenças crônicas afetam primeiro o físico e assim promovem sofrimento psíquico”. Como observamos no quadro psicossomático de Patrícia, primeiro ela relata que quase infarta 2 vezes, tem pressão alta, diabetes e disidrose, que são quadros físicos de adoecimento.

Para Silva (2022, p. 45), “a patologia não se refere apenas a desintegração dos processos psíquicos; pode haver também a desorganização dos processos psíquicos, dependendo da intensidade do adoecimento e da sua cronicidade”. O sofrimento psíquico da ansiedade de Patrícia só é reportado depois do quadro físico, sendo reafirmado no trecho *“minha saúde física e mental não tem preço...”* ao colocar em primeiro plano a saúde física e depois mental como sendo algo que ela identifica primeiro aspectos físicos de adoecimento e depois mental e emocional é o último a ser notado ao citar também *“a minha paz interna”*. Em linhas gerais, primeiro é notado o adoecimento físico, depois o sofrimento psíquico e por fim os afetos emocionais.

Outrossim, Facci, Filho e Silva (2024, p. 48) rememoram o estudo de Nikolaeva (1987) que apresenta as alterações patopsicológicas como um fenômeno que pode promover um empobrecimento no desenvolvimento, por isso, é importante

identificar tais alterações em caso de adoecimento psíquico, elas podem ser: “alterações de humor; alterações na esfera motivacional; e alterações de mudança de atitude consigo mesmo”.

Em síntese, ao analisar os 90 comentários complementares da postagem, realizamos um agrupamento de atratores emergentes em uma bacia atratora do adoecimento no magistério, enquanto um fenômeno social, representado na figura 1 abaixo.

Figura 1. Bacia atratora do adoecimento no magistério



Bacia atratora do adoecimento no magistério

Fonte: Os autores, 2026.

Como podemos observar na figura acima, a bacia atratora do sistema adoecimento abarca a desvalorização do Professor, excesso de trabalho, exposição às humilhações, às tensões e às violências, insatisfação salarial, julgamentos e vigilância, consciência do problema, apagão dos professores, sofrimento, evasão de responsabilidade, desamparo do sistema, amorosidade.

4. O FENÔMENO ENTRÓPICO NO MAGISTÉRIO

Este capítulo trata da entropia em quatro sistemas complexos que compõem a trajetória de uma docente em processo de adoecimento. Mas, afinal o que é entropia e como esse fenômeno

influencia professores em sala de aula? De acordo com Vetromille-Castro (2009, p. 114), “a entropia é fenômeno que assola todo e qualquer sistema complexo e interfere diretamente na existência sistêmica”. E isso ocorre porque para o autor “a entropia têm um papel na constituição e manutenção do sistema complexo” (Vetromille-Castro, 2009, p. 125). Em outras palavras, “*todo carnaval tem seu fim*” como afirma a canção dos Los Hermanos.

Cabe dizer que a palavra entropia em grego significa também evolução. Mas, que tipo de evolução coloca os sujeitos em uma posição de dissipação de energia até alcançar o extermínio? Esse é um alerta de Vasconcelos (2002) que afirma que “o homem tem acelerado cada vez mais esse processo de entropização do ambiente, de degradação da energia utilizável, de transformação da energia utilizável numa energia não mais utilizável o que fundamenta os movimentos atuais de conscientização ecológica”.

Outro dado relevante sobre a origem desse conceito diz respeito a área de atuação, pois a entropia advém da física como podemos ver a seguir:

A entropia é um conceito ligado à Segunda Lei da Termodinâmica, a qual trata da transformação de energia em trabalho e diz que a transferência de calor sempre acontece do corpo mais quente para o mais frio, até que a temperatura de ambos seja igual. Durante a transferência, parte da energia é dissipada, perdida no meio. A entropia pode ser considerada como a medida da energia que se dissipa nesse processo (Vetromille-Castro, 2009, p. 123).

Ao longo do tempo, o conceito original de entropia sofreu vários desdobramentos, a saber: Shannon cunhou a entropia da informação como a dissipação de energia informacional, em outras palavras “diz respeito à informação perdida nas linhas telefônicas”. Gibbs, Boltzmann e Tsallis referem-se ao fenômeno entrópico na mecânica estatística, onde x acontece. Já Kolmogorov-Sinai nomeia a entropia métrica “presente no tratamento de sistemas inconstantes e na teoria ergódica, sem falar na entropia do buraco

negro, que trata da energia dissipada pelos buracos negros quando absorvem matéria”. Em linhas gerais, a entropia “trata daquilo que é perdido em um sistema, seja energia, seja informação” (Vetromille-Castro, 2009, p. 123). “Embora cada uma trate de determinada especificidade, todas têm como fundamentos centrais a perda de energia e o aumento da desordem e da dispersão”.

No âmbito da Linguística Aplicada, Vetromille-Castro (2007) incorpora o fenômeno entrópico ao contexto de sala de aula e ensino de línguas estrangeiras. Sua contribuição para esse fenômeno específico foi denominada pelo autor de entropia sociointerativa.

A entropia sociointerativa compartilha com os demais tipos de entropia as questões centrais do conceito: a entropia em um sistema sempre aumenta e a entropia refere-se a perda de energia e ao aumento de desordem em um sistema. O que a difere é aquilo que é considerado como “energia sistêmica”: na entropia sociointerativa, a energia é a interação. Além disso, a forma através da qual essa energia é dissipada ou compensada é vista em um comportamento próprio, ainda que mantenha raízes no conceito original (Vetromille-Castro, 2007, p. 124).

Vetromille-Castro (2007) acrescenta que “a existência de três momentos ao longo da ‘vida sistêmica’” de alguns grupos de alunos em ambiente virtual de aprendizagem: o período de força entrópica máxima, o de resistência sistêmica e o de rendição sistêmica. O primeiro é caracterizado por um elevado grau de desordem e de energia, com alta emissão de mensagens, mas pouca interação. A resistência sistêmica tem como padrão um número de mensagens menor do que na força entrópica máxima, mas suficientemente alto e com propósito de interação. Já o de rendição sistêmica representa a falência do grupo frente a perda total de energia, ou seja, a falta de interação (Vetromille-Castro, 2009, 125).

5. METODOLOGIA

Este estudo está inserido no paradigma da complexidade (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman; Cameron, 2008) e na atitude ética e reflexiva da Prática Exploratória (Miller *et al.*, 2008; Silva, 2022). Outrossim, o estudo constitui uma pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2005) de cunho Netnográfico (Kozinets, 2014), além de ser um estudo de caso (Yin, 2002) com características longitudinais (Henry; MacIntyre, 2024) ao abarcar a percepção (Merleau-Ponty, 2018) de 3 jovens em formação sobre a entropia no magistério (Vetromille-Castro, 2007, 2009, 2013).

Para Kozinets (2014, p. 47), “a Netnografia é uma pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo *online*, usando comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal”. Para a discussão deste capítulo foi selecionada uma postagem do *Instagram* publicada no mês de julho de 2024, intitulada: “não existe escola feliz com professores tristes”. Essa postagem apresenta 90 comentários, dos quais foram registrados *prints* para analisar a trajetória de adoecimento e de sofrimento docente, mantendo o anonimato de comentaristas.

Em um recorte síncrono na perspectiva Netnográfica (Kozinets, 2014), entre os 90 comentários, somente 1 foi selecionado para a análise, pelo fato de ter sido o único no qual percebemos uma trajetória completa de adoecimento e de sofrimento no magistério. Os demais comentários complementares foram utilizados para compor um vozeamento contextual da *bacia atratora do adoecimento em sociedade*, como explicitada na Figura 1, a fim de sugerir que elementos advindos de aspectos sociais habitem as características longitudinais do sistema formação inicial de Patrícia, a comentarista da postagem analisada.

A presente reflexão sobre entropia no magistério foi feita em três etapas, a saber: a primeira etapa, a análise dos comentários realizada por meio da abordagem microgenética (Lavelli *et al.*,

2008; Roth, 2012; 2015), isto é, a trajetória de adoecimento e de sofrimento no magistério foi minuciosa e detalhada, destacando cada percurso da jornada em três momentos específicos consoante Vetromille-Castro (2007), que são: o período de força entrópica máxima, a resistência sistêmica e a rendição sistêmica.

Vale salientar que a abordagem microgenética (Lavelli *et al.*, 2008; Roth, 2012; 2015) considerou as escolhas sintáticas e lexicais de comentaristas (Besnier, 1990), bem como as modalizações utilizadas (Bronckart, 1997). Além disso, a metáfora do desenvolvimento em uma paisagem de Larsen-Freeman (2015) alinha-se à característica longitudinal de Henry e MacIntyre (2024) para descrever o processo de adoecimento e de sofrimento.

Na segunda etapa de reflexão, a partir da leitura analítica da postagem e dos 90 comentários, cada um dos três autores do capítulo escreveu seu próprio comentário reflexivo, pontuando trechos que expressam momentos de entropia em sua própria trajetória em relação ao adoecimento e sofrimento no magistério.

A lógica de complexificação está na progressão da trajetória de adoecimento, presente no comentário selecionado, que será mapeada e interpretada com ênfase em mudanças dinâmicas, com a finalidade de identificar momentos de transição entre estados atratores (Henry; MacIntyre, 2024), bem como as perturbações que movem o sistema em direção a novas configurações na paisagem.

Na análise de trajetória narrativa (Dörnyei; MacIntyre; Henry, 2015), realizamos uma codificação temática e temporal para rastrear estados (potenciais atratores), perturbações (gatilhos contextuais que causam mudanças), transições (movimento entre estados), percebidos por meio de eventos críticos com base no comentário, e temas emergentes (crenças ressignificadas, identidades e emoções).

6. ANÁLISE MICROGENÉTICA DOS PERCURSOS DOS SISTEMAS COMPLEXOS

A postagem analisada possui um valor reflexivo para exercitar duas emoções antagônicas – felicidade e tristeza – tão presentes no ‘chão da escola’. Ao ler o título da postagem vem à mente a pergunta porquê, comumente conhecida como ‘*puzzle*’ na Prática Exploratória (Miller *et al.*, 2008; Silva, 2022): “porque não existe escola feliz com professores tristes?”. Logo, eu (Thaís) aproveitei esse movimento reflexivo para convidar Maria Eugênia e Alvaro, estudantes em Formação Inicial, para essa conversa teorizada na complexidade.

6.1. Elementos da postagem

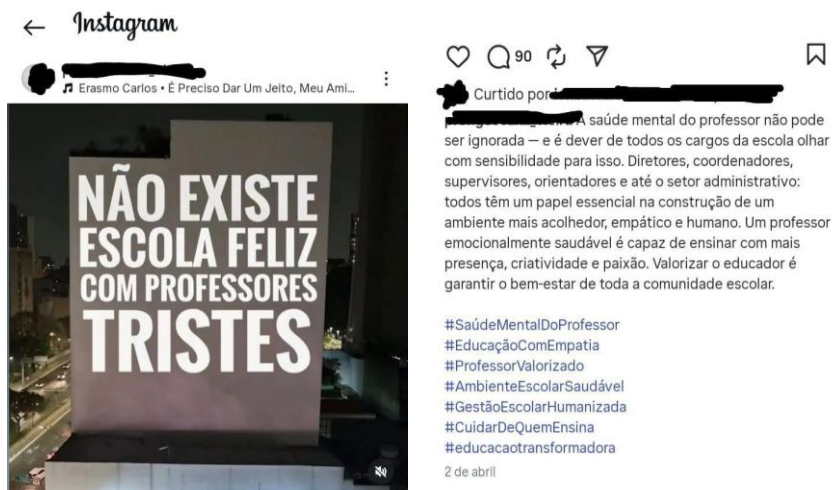
A postagem do *Instagram* intitulada: “não existe escola feliz com professores tristes” foi selecionada como geradora de entendimentos, devido à profunda reflexão de caráter formativo tanto para professores em Formação Inicial como Continuada. Afinal, existe escola feliz com professores tristes? O que significa dizer que professores são tristes? Assim, a postagem direciona a discussão sobre saúde mental de professores como algo que não deve ser ignorado, sendo uma questão coletiva. No entanto, entre os 90 comentários observados há um consenso de que a evasão de responsabilidade está imbricada nas questões de cuidado no magistério, levando professores ao adoecimento e em alguns casos abandono docente.

A problemática levantada na postagem traduz-se na pergunta: qual é o papel de cada indivíduo na construção de uma escola saudável? Nas palavras do autor da postagem, viver a escola como um ambiente acolhedor, empático e humano. Todavia, como seria possível esse ambiente utópico se o engajamento coletivo de fato não acontece, passando a ser de responsabilidade única do professor seu sofrimento e adoecendo.

Já na publicação, há uma culpabilização que recai sobre a figura de professores ao afirmar que: “um professor emocionalmente saudável é capaz de ensinar com mais presença, criatividade e paixão”. Consequentemente, isso coloca em xeque a capacidade de professores em processo de adoecimento, e pontua através da palavra ‘presença’ um processo de automatização do trabalho pedagógico que não pode abandonar o magistério devido ao sistema capitalista.

Outro elemento da postagem é o trecho da canção escolhida, “é preciso dar um jeito, meu amigo”, do compositor Erasmo Carlos, a qual salienta a necessidade de um engajamento coletivo para ‘dar um jeito’ na situação do adoecimento, enquanto uma convocação social, como podemos observar a seguir na figura 2:

Figura 2. Postagem geradora de entendimentos



Fonte: Arquivo pessoal dos autores extraído do *Instagram*, 2026.

Foram utilizados *Emojis* em 38 dos 90 comentários da postagem. Como explicado por Coelho 2020 (*apud* Paiva 2016), os *Emojis* possuem funções discursivas, podendo substituir palavras, intensificar uma emoção pela repetição, expressar ironia e expressar emoções. Além disso, também analisamos os *Emojis*

através de um *site*⁷ de maneira a complementar a descrição de seus respectivos significados. Conforme observamos, os *Emojis* que mais apareceram nos comentários foram os de aplausos (presente em 18 comentários) e de um rosto triste com uma lágrima (presente em 13 comentários).

Segundo o *site*, o *Emoji* de aplausos (👏) representa atitudes de aprovação e valorização, percebidas nos comentários em que este *Emoji* é usado, seja de forma única ou acompanhado de marcadores discursivos, tais como: ‘exatamente’, ‘fato’, ‘disse tudo’, ‘muita verdade nessa frase!!!’ e ‘concordo plenamente, vistos durante a análise. Paiva (2016) explica que os *Emojis*, além de funcionarem na substituição de palavras, representam a intensificação e ênfase de uma emoção quando repetidos. Os comentaristas digitam unicamente o mesmo *Emoji* de aplausos por entre 3 a 6 vezes, não só substituindo palavras que, de forma ‘concreta’, explicitam aprovação, como também enfatizando a ideia de que concordam com a postagem, bem como com a legenda da publicação sobre a necessidade de se levar em conta a saúde mental dos professores. Os demais *Emojis* utilizados em menor número foi o de um rosto triste com uma lágrima (😭), o *Emoji* de coração vermelho, para exprimir emoções de valência positiva (Barrett, 2017) como entusiasmo, amor e gratidão, bem como o *Emoji* de girassol, que expressa otimismo e também gratidão. Além desses, identificamos o uso de *Emojis* para representar paixão 🥰, sono 😴, deboche 🤪, devoção 🙏, concordância 👍, representados na figura 3.

Figura 3. *Emojis* mais usados pelos comentaristas



Fonte: Arquivo pessoal dos autores extraído do *Instagram*, 2026.

⁷ Site: emoticonsignificado.com.br

Ao analisarmos os 90 comentários, observamos uma quantidade significativa de opiniões a favor da asserção “não existe escola feliz com professores tristes”. As escolhas lexicais ‘fato’, ‘verdade’, ‘disse tudo’, ‘concordo professor’, entre outras, aparecem cerca de 19 vezes. Segundo Fanizzi (2022, p.47-48) “uma vez que para justificar o afastamento de suas funções um professor em sofrimento precisa ser atestado como adoecido. É por essa ótica que muitos professores interpretam hoje aquilo que sentem e vivenciam em seu ofício”. A afirmação se consolida através dos mais diversos relatos que veremos em seguida, incluindo a análise específica do fator adoecimento na docência.

Alguns comentários atribuem a tristeza do professor ao descaso dos representantes políticos “*a educação está na UTI e a culpa é dos governos que querem encher os bolsos e não querem educação de qualidade*”, “*políticos não gostam dos professores*”, “*o que mais precisa acontecer com a classe de professores para que o governo tome medidas drásticas?! O que ??*”. Os professores demonstram suas frustrações frente às políticas educacionais.

Esse descaso político pode ser caracterizado como uma bacia atratora (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), apresentando um padrão estável de descontentamento compartilhado direcionado a um foco comum, os políticos. Os discursos dos docentes não apresentam indícios de perturbadores, como uma expectativa de mudança ou conscientização por parte dos representantes, assim a bacia apresenta uma maior profundidade e por consequência mais resistente a perturbações.

Libâneo (2004) salienta que os professores não respondem sozinhos pelos fracassos no ambiente escolar, pois anterior aos docentes estão questões como as políticas educacionais, baixos salários, falta de estrutura de coordenação e acompanhamento pedagógico, aspectos que muitas vezes são de incumbência do Estado.

Outro aspecto apontado nos comentários é a ausência de apoio das famílias, apontado como um fator de precarização do trabalho identificado pelos professores (Farias; Wagner, 2024). A

negligência dos responsáveis que não cumprem o dever de educar seus filhos é percebida em algumas opiniões: *“com certeza, vai chegar o tempo que não teremos professores. Se os pais não educarem e ensinar os filhos o que é respeito, ética, educação e honestidade”* e *“acredito em melhoria na Educação quando os pais conscientizarem que eles são os principais responsáveis pela educação e cuidado com seus filhos. Somos suportes, pilares, mas a Família é a base!!”*.

Novamente torna-se possível identificar uma bacia atratora da ausência de apoio familiar, determinada pela convergência de opiniões a respeito da negligência parental no que tange a educação. Porém diferente do caso anterior os professores apontam uma possibilidade de mudança no sistema, uma solução para o problema, os pais se conscientizarem de sua importância como parte educadora de seus filhos, aplicando os ensinamentos necessários.

Os professores não estão equivocados em suas afirmações sobre a responsabilidade da família em educar suas crianças e adolescentes, o Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 atribui esse dever a família, Estado e sociedade (Brasil, 1998). Contudo, muitos responsáveis insistem em direcionar suas responsabilidades no campo educacional ao Estado e seus representantes, como professores de rede pública, ou a iniciativa privada com a justificativa de estarem sendo pagos com esta finalidade.

O desinteresse dos discentes também é notado como uma justificativa dos professores para o sentimento de tristeza: *“alunos que não querem aprender e professor que não querem trabalhar porque não é valorizado tá difícil mesmo”*. O tópico recorrente entre professores pode ser consequência de questões complexas e multifatoriais, como as condições e pressão do ambiente escolar e questões pessoais (Tapia, 1999). A motivação dos aprendizes afeta diretamente a motivação do professor (Knüppe, 2006) o que ocasiona um ciclo constante de desmotivação e insatisfação.

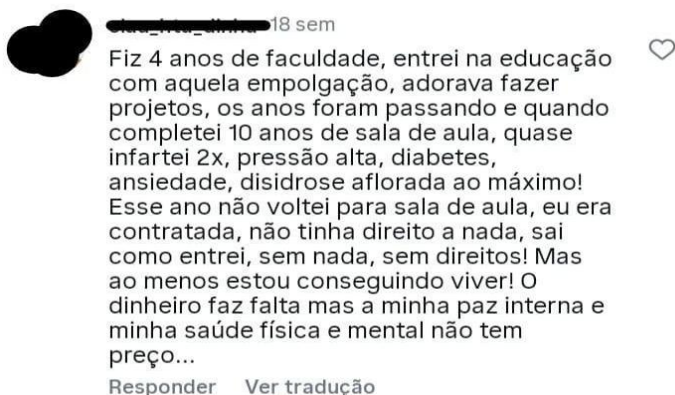
Os resultados encontrados destacam que, além da tristeza, a indignação promovida pela desvalorização do professor, o excesso de trabalho, a violência, a falta de compromisso ético de outros

colegas, a má gestão escolar e a falta de motivação são tópicos recorrentes de comentaristas. A reflexão móvel alcançada é que os professores estão adoecendo dentro de sala de aula por questões de saúde mental, emocional e física.

6.2. Entendendo os três momentos entrópicos de Patrícia

Ao analisar o comentário escolhido sobre adoecimento e sofrimento no magistério, enfatizamos o fenômeno entrópico nos seus três momentos conforme Vetromille-Castro (2007), a saber: o período de força entrópica máxima, o de resistência sistêmica e o de rendição sistêmica. A seguir, a figura 4 com o comentário na íntegra para análise.

Figura 4. Comentário sobre adoecimento e sofrimento no magistério



Fonte: Arquivo pessoal dos autores extraído do *Instagram*, 2026.

No comentário acima podemos perceber quatro sistemas: o sistema formação inicial, o sistema docente, o sistema adoecimento e o sistema profissional emergente, todos perpassados pelo sistema capitalista. Cabe dizer que o sistema capitalista influencia diretamente o sistema adoecimento no magistério, levando esse sistema ao limite do caos e colapso. Os trechos, *“eu era contratada, não tinha direito a nada”*, *“sai como entrei sem nada, sem direitos!”*, *“o dinheiro faz falta”* e *“a minha paz interna e minha saúde física e mental*

não tem preço...” indicam como o adoecimento e o sofrimento estão intrinsecamente ligados ao sistema capitalista, bem como destaca Facci, Filho e Silva (2024).

No primeiro sistema, o sistema formação inicial é marcado pela seta do tempo de quatro anos de faculdade. Na postagem não há indícios de que a comentarista estreou no magistério durante a Formação Inicial na Graduação, diferente de estudantes do curso de Letras Português e Inglês, cuja disciplina não exige legalmente formação na área, cursos de idiomas, por exemplo, podem inserir profissionais no mercado de trabalho docente sem formação exigindo apenas fluência na língua alvo.

O percurso entrópico não é detalhado no comentário neste sistema, porém podemos inferir que o período de força entrópica máxima ocorreu quando a comentarista ingressou na faculdade, a resistência sistêmica foi experienciada durante todo o percurso formativo na Graduação e a rendição sistêmica aconteceu quando a comentarista conclui o curso de Graduação.

No segundo sistema, o sistema docente é marcado pelo início na carreira docente com sua força entrópica máxima. Observando as condições iniciais deste sistema, havia emoções de alegria e contentamento com a área de atuação, percebidas no trecho *“entrei na educação com aquela empolgação, adorava fazer projetos”*. Essa condição inicial positiva é o que coloca este sistema em estado de força entrópica máxima que, segundo Vetromille-Castro (2013), tem como características um elevado grau de desordem e de energia. Esse grau elevado de energia está simbolizado no discurso pelo pronome ‘aquela’, o qual intensifica o substantivo ‘empolgação’, que produz movimento e que a sustenta até determinado momento, antes dessas condições de empolgação e contentamento com o magistério serem alteradas.

De acordo com Paiva (2016), um sistema é sensível às condições iniciais pelo fato de que pequenas mudanças podem gerar consequências inesperadas. No fragmento *“os anos foram passando e quando completei 10 anos de sala de aula, quase infartei 2x, pressão alta, diabetes, ansiedade, disidrose aflorada ao máximo!”*,

notamos a emergência de acontecimentos nessa trajetória, o adoecimento do sistema, culminando no abandono da sala de aula. Percebemos que, apesar da falta de informações mais precisas sobre os acontecimentos que provocaram o adoecimento, o sistema entra em processo de resistência sistêmica o qual, segundo Vetromille-Castro (2007), provoca uma auto-organização frente às novas condições na trajetória, além da persistência quanto a possíveis obstáculos. Entretanto, adaptar-se a essa realidade trouxe para o sistema consequências inesperadas em relação à saúde física e mental.

Observamos, por conseguinte, o dinamismo e a não-linearidade presentes e explicados principalmente pelo fato de que, no início da trajetória, o contentamento pela profissão era algo real, mas que por conta de adversidades implícitas na postagem, esse contentamento tornou-se adoecimento e sofrimento com o passar do tempo, mostrando essa mudança no sistema. Ademais, torna-se importante pontuar a não-linearidade deste sistema, visto que as mudanças observadas evidenciam como sistemas complexos podem reorganizar-se de maneiras imprevisíveis ao longo do tempo, de abandono do magistério.

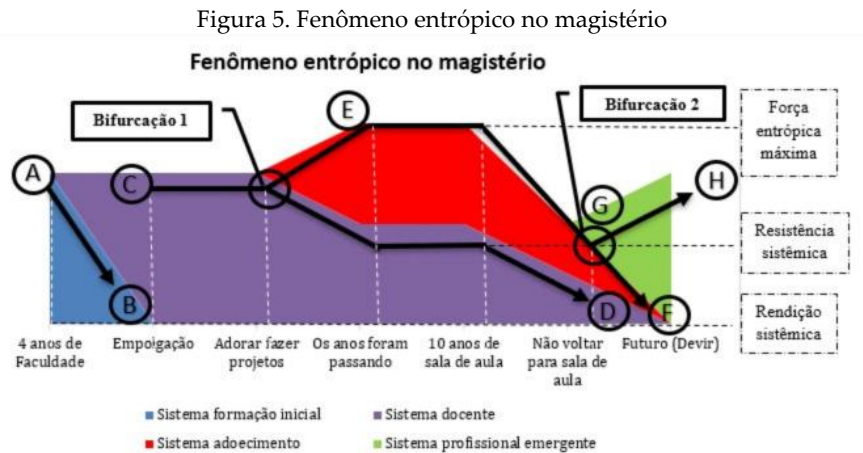
A rendição sistêmica do sistema docente recai sobre o verbo 'entrar' que indica um ponto central desse fenômeno entrópico, uma vez que, na verdade, a comentarista não sai como entrou, tendo em vista que "a entropia é um fenômeno presente em todo e qualquer sistema, forçando esse sistema ao fim de sua existência a todo momento" (Vetromille-Castro, 2009, p. 114) e o sistema docente percorreu os três momentos entrópicos alcançando sua extinção.

No terceiro sistema, o sistema adoecimento a força entrópica máxima e a resistência sistêmica são marcadas por componentes de adoecimento, tais como: *"quase infartei 2x, pressão alta, diabetes, ansiedade, disidrose aflorada ao máximo"*. A condição inicial está presente no trecho *"quando completei 10 anos de sala de aula"*. Já a resistência sistêmica é observada em *"os anos foram passando"*. A

rendição sistêmica do sistema adoecimento no magistério está no trecho “esse ano (2024) não voltei para sala de aula”.

No quarto e último sistema, o sistema profissional emergente, a força entrópica máxima mostra-se na abertura de um novo sistema não identificado, doravante chamado do sistema profissional emergente. Vale destacar que o verbo ‘viver’ no trecho “estou conseguindo *viver!*” pode indicar tentativa de reorganização subjetiva após o afastamento docente. Nesse sentido, vida e morte se confundem nos sistemas entrópicos, mesmo que os três momentos sempre estejam presentes na trajetória de cada sistema. A resistência sistêmica do sistema profissional emergente está presente no trecho “a minha paz interna e minha saúde física e mental não tem preço...”.

O macrossistema docente aninha o sistema adoecimento no magistério, como podemos observar na figura 5, ao demonstrar os percursos da comentarista até culminar no fim dos sistemas, bem como as bifurcações que geram a força entrópica máxima do sistema profissional emergente.



Fonte: Os autores, 2026.

Legenda: Percurso A B (sistema formação inicial); Percurso C D (sistema docente); Percurso E F (sistema adoecimento); e Percurso G H (sistema profissional emergente).

Em suma, o sistema formação inicial possui um ciclo completo com os três momentos descritos por Vetromille-Castro (2007), a saber: o período de força entrópica máxima, o de resistência sistêmica e o de rendição sistêmica.

6.3. As percepções de professores em Formação Inicial e Continuada sobre comentários de adoecimento e de sofrimento no magistério

Esta seção aborda a percepção de três professores e pesquisadores, em formação no âmbito da complexidade, sobre a postagem e os comentários analisados, bem como as experiências que orbitam a temática do adoecimento e do sofrimento no magistério, com ênfase nos 3 momentos do fenômeno entrópico, descritos por Vetromille-Castro (2007). A coautora deste capítulo Maria Eugênia (21 anos), estudante de Graduação em Letras Português e Inglês do 9º período (FFP-UERJ), relata que:

Para mim, ser professora no Brasil é definitivamente um ato de resistência: as pessoas costumam julgar e comentar coisas, tais como: “Professora? Tem que ter muita coragem!” ou “Ser professora hoje em dia não dá futuro!”. Acredito que estas falas recorrentes corroboram para moldar aspectos identitários da profissão, porque disseminam desesperança. Para combater tal desesperança, busco lembrar as razões das quais me motivaram a escolher esta área de atuação, e acontecimentos que me colocaram num lugar de admiração e afeição pelo trabalho na sala de aula, como o contato com a língua inglesa e com outros jovens estudantes, além da possibilidade de participar do caminho para o aprendizado e mudança na vida de outras pessoas, com afeto e carisma.

Enquanto estudante em Formação Inicial, Maria Eugênia apresenta em sua percepção sobre o magistério dois momentos entrópicos, a saber: de resistência sistêmica, quando afirma que a docência é um ato de resistência marcado pela emoção de valência negativa (Barrett, 2017) – a ‘desesperança’; e de entropia máxima, quando lista estratégias para combater essa emoção. Não é

estranho notar que no momento de resistência sistêmica a emoção emergente seja de valência negativa consumindo a energia do sistema docente, ao passo que no momento de entropia máxima seja injetado emoções de valência positiva (Barrett, 2017) como ‘admiração’, ‘afeição’ e ‘motivação’, além da criação do vínculo com a língua a ser ensinada e com colegas de formação.

Seguindo a linha de ‘disseminação de desesperança’ no magistério, Maria Eugênia conta também que: *“por algumas vezes, eu ouvi minha madrinha, que atuou como professora e pedagoga por mais de 30 anos, expressar seu descontentamento pelo desprezo sociogovernamental voltado para esses setores, fazendo-me refletir e sentir certa angústia ao escolher essa mesma profissão para mim”*. Esse momento de resistência sistêmica enfatiza como o sistema docente de terceiros (aninhamento de sistemas docente) abala diretamente o sistema docente de Maria Eugênia, fazendo com que a emoção de valência negativa ‘descontentamento’ de sua madrinha provoque a emoção também de valência negativa – a ‘angústia’.

Vale ressaltar que a postagem analisada por nós neste capítulo, que diz: *“não existe escola feliz com professores tristes!”* provocou uma reflexão sobre a desvalorização da profissão e, conseqüentemente, uma ‘virada de chave’ nos entendimentos acerca do que adoece quem decide seguir o caminho docente. A todo momento, Maria Eugênia se questionava se estava reproduzindo os ‘discursos de desesperança’, mesmo refletindo tanto sobre o processo formativo nessa temática tão cara aos professores. Nesse sentido, Maria Eugênia indaga:

Quando me pergunto: *“o que define uma escola feliz?”, penso em uma escola onde indivíduos se sentem bem ao realizarem seus papéis sociais, e que é sustentada pela ideia de desenvolvimento mútuo (Miller et al., 2008).*

Quando me pergunto: *“o que transforma professores em indivíduos entristecidos em um lugar ‘supostamente’ alegre?”, vem-me à mente a pressão e as demandas extraordinárias. Entendo que a falta de respeito dá espaço a desvalorização.*

Quando me pergunto: *Será que algum dia alcançaremos um estado de bem-estar e de Qualidades das Vidas Educacionais? Será que a minha*

contribuição na área da educação trará algum diferencial que colabore com mudanças válidas?

As perguntas emergentes dialogadas com a postagem analisada reforçam mais uma vez o momento de entropia máxima percebida através do estado emocional do ‘bem-estar’ atrelado ao conceito da Prática Exploratória de ‘desenvolvimento mútuo’ (Miller *et al.*, 2008), isto é, um bem-estar coletivo; já no momento de resistência sistêmica emergem escolhas lexicais ‘pressão’, ‘demandas’, ‘desrespeito’ e ‘desvalorização’, o que nos remete à emoção de valência negativa ‘tristeza’ por meio do adjetivo ‘entristecido’, modificando o substantivo ‘indivíduo’, que é uma palavra composta por um prefixo que indica processo, logo, um processo de adoecimento afixado no indivíduo que torna-se triste (externo), diferente da emoção da ‘felicidade’, observada nas escolhas lexicais ‘feliz’ e ‘alegre’, que são adjetivos de traços êmicos (internos).

Ao propor uma escrita coletiva e reflexiva, pautada no conceito de entropia, os autores deste capítulo puderam ensaiar uma análise da postagem selecionada e ampliar seus entendimentos para situações experienciadas. Maria Eugênia interpreta o sistema de adoecimento de sua madrinha identificando os 3 momentos do fenômeno entrópico descritos por Vetromille-Castro (2007), ao pontuar: *“minha madrinha exerceu um grande esforço por anos – força entrópica máxima –, dedicou sua vida ao cargo e a função de educadora – resistência sistêmica – e, durante esse tempo, relatou que todo o trabalho realizado era pouco ou nunca visto – rendição sistêmica”*. Esse fato, demonstra a importância do trabalho de Formação Inicial ser reflexivo interseccionando a teoria da complexidade com a vida, por meio de nossas percepções (Merleau-Ponty, 2018).

Para encerrar esta reflexão sensível à formação acadêmica e profissional, Maria Eugênia enfatiza que a experiência da análise microgenética (Lavelli *et al.*, 2008; Roth, 2012; 2015) da postagem, dos 90 comentários e das lembranças vividas sobre os aspectos

relacionados à temática do adoecimento no magistério, culminaram em dois entendimentos, a saber:

Primeiro entendimento: *“entendo que o caminho para educadores sempre foi árduo, então como futura professora, espero colaborar com ideias positivas ajudando a desconstruir o discurso e as práticas que colocam a profissão docente como algo que “não dá futuro” e responder àqueles que me questionam, porque sim, está é uma carreira que demanda coragem e eu estou disposta a ir de encontro à luta por uma educação de Qualidades das Vidas. Como encontro-me em processo de Formação Inicial, espero ainda que, no futuro – nem tão distante – eu seja resiliente às ideias e opiniões negativas a respeito da profissão que escolhi para ser meu caminho de vida”.*

Segundo entendimento: *“minha esperança é conseguir superar os discursos de ‘disseminação de desesperança’ que diminuem o trabalho de educadores, demonstrando força e coragem para enfrentar esses aspectos sem deixar que me afetem emocionalmente, mentalmente e fisicamente como vimos nos processos de adoecimento no magistério. No meio disso tudo, devo lembrar de bons momentos e aprendizados que moldaram minha escolha pela carreira docente”.*

Ambos os entendimentos alcançados por Maria Eugênia estão no momento de entropia máxima de seu sistema docente, uma vez que injetam no sistema a emoção de valência positiva ‘esperança’, ao usar o verbo conjugado em primeira pessoa ‘espero’ e a expressão ‘minha esperança’. Invocando Paulo Freire (2014), ao expressar a esperança não apenas como oposição ao discurso de ‘disseminação de desesperança’ no magistério, e também como verbo de ação ‘esperançar’ ao listar novamente estratégias de combate à desesperança.

Há uma previsão de momento de resistência sistêmica, em trechos como: ‘futura professora’ e ‘no futuro – nem tão distante’. Além do uso dos verbos ‘colaborar’, ‘desconstruir’ e ‘superar’ os discursos de ‘disseminação de desesperança’ como estratégias de manutenção de seu sistema docente, reafirmando que a carreira docente demanda coragem e força, e sim ela está disposta. Ao ‘esperançar’ com afeto e carisma, Maria Eugênia coloca-se resiliente

para não ser afetada emocionalmente, mentalmente e fisicamente. Por último, não foi identificado no sistema docente de Maria Eugênia algum indício discursivo de momentos de rendição sistêmica.

O coautor deste capítulo Alvaro (22 anos), estudante de Graduação em Letras Português e Inglês do 9º período (FFP-UERJ) comenta que: *“o desestímulo a partir da leitura analítica dos comentários da postagem é inevitável, a sensação de dedicar uma vida a ensinar pessoas ao custo da saúde, bem-estar e até da própria vida não soa como algo positivo para mim”*. Esse trecho apresenta um momento de resistência sistêmica no sistema docente de Alvaro, no qual mesmo desestimulado e com uma visão negativa do magistério, a repetição da palavra ‘vida’ não se opõe à morte, e sim demonstra um resquício de ‘dedicação’.

É notado um momento de entropia máxima logo na sequência do comentário reflexivo de Alvaro em: *“mesmo com esse pano de fundo, acredito que seja possível canalizar a ‘energia caótica’ da sala de aula, por meio da estimulação da independência de estudantes, a fim de que alcancem o objetivo comum da aprendizagem com brechas para afloram seus próprios meios”*. Tal momento é marcado pelo reconhecimento da realidade presente na carreira docente e a crença de que professores auxiliam no desenvolvimento de seus aprendizes ao usar a imagem da flor que desabrocha no verbo ‘aflorar’, a palavra ‘estimulação’ mencionada como forma de injetar energia no sistema docente.

Bem como Maria Eugênia, Alvaro presenciou a ‘disseminação de desesperança’ no magistério antes mesmo de sua Formação Inicial, uma vez que advém de um núcleo familiar composto por professores, indicando que os conteúdos do ambiente virtual somente corroboram esses discursos de desesperança. Como podemos ver a seguir:

Presenciei a realidade de professores desde muito cedo, afinal a maior parte da minha família é composta por docentes. Acompanhei problemas recorrentes que levaram a deterioração da saúde dessas pessoas, fatores como

doação excessiva de tempo ao ofício, seja através de suporte extra aos alunos ou fins de semana perdidos corrigindo avaliações, atrasos de salário, algo que impacta diretamente a saúde mental devido à insegurança financeira, incredulidade com a corrupção e ataques dos representantes políticos para com essa classe trabalhista, mais uma vez questões advindas do sistema capitalista que corroboram com o adoecimento no magistério.

Alvaro continua adensando o pano de fundo, negativando a imagem do magistério, mesmo que seja sua maneira de passar pelo momento de resistência sistêmica. No entanto, ele expressa uma expectativa futura na docência, bem como Maria Eugênia ‘esperançando’ (Freire, 2014), ao também usar a expressão “minha esperança”.

Minha esperança é ingressar no mercado de trabalho como professor e adquirir experiência na área. Contudo, creio que devido ao desgaste físico, psicológico e plano de carreira pouco valorizado buscarei com o tempo outros caminhos possíveis, ainda que aprecie o ambiente escolar no geral.

Mas, surpreendentemente, em um mesmo trecho notamos dois momentos entrópicos, que são: o momento de entropia máxima por meio da emoção de valência positiva (Barrett, 2017) ‘esperança’ nos trechos ‘expectativa futura’ e ‘minha esperança’, corroborando com o ato de ‘esperançar’ (Freire, 2014), bem como Maria Eugênia. O segundo momento de rendição sistêmica marcado pelas emoções de valência negativa (Barrett, 2017) ‘desgaste’ e ‘desvalorização’, o que indica previsão de rendição sistêmica, seguida de possível bifurcação do sistema docente de Alvaro para um outro sistema de trabalho.

Thaís (33 anos), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) (FFP-UERJ), reporta:

Fui professora por 5 anos, logo após a minha Formação Inicial, porém hoje, encontro-me 6 anos afastada da sala de aula, devido ao meu adoecimento mental e emocional que teve início ‘lá’ – no ‘chão da escola’, isto é, estou mais tempo afastada da sala de aula do que já estive ‘lá’, mas nunca perdi a

esperança de regressar ao magistério. Durante os 5 anos na docência, resisti às salas superlotadas, baixo salário composto por hora/aula, e não tinha tempo para cultivar um hobby, tal como: yoga, atividade citada por um dos comentaristas.

Esse trecho ressalta momentos de resistência sistêmica marcados pela escolha lexical ‘afastada’, repetida 2 vezes de forma enfática para referir-se à sala de aula. Ademais, o advérbio de lugar ‘lá’ reforça tal afastamento, já que se ancora em um referente longe do receptor, mas não expressa uma ruptura total com o magistério, uma vez que o verbo ‘resistir’ endossa a resistência sistêmica.

Assim como foi observado nos comentários reflexivos de Maria Eugênia e Alvaro, Thaís também evoca a concepção de esperar de Freire (2014). Entretanto, de maneira diferente, pois Maria Eugênia e Alvaro colocam o esperar como devir já que não estiveram ‘lá’, no ‘chão da escola’, enquanto o esperar de Thaís é retroativo porque, para ‘perder a esperança’, é preciso tê-la previamente. Esperar enquanto emoção-ação é vista no seguinte trecho:

Sinto que ainda estou reunindo forças para superar as barreiras abissais que me levarão até a sala de aula novamente, já que este sempre foi o meu desejo. [...] Noto que já passei por três momentos entrópicos do meu primeiro ciclo docente e ainda não sei como, mas espero iniciar um novo ciclo na docência.

Mesmo que o ato de ‘esperar’ seja injetado como energia para manter o sistema docente de Thaís ativo, ela enquadra o retorno à sala de aula como algo a ser superado, porém chama atenção para a imagem mental de abismo pela escolha lexical ‘barreiras abissais’ como se fosse necessário criar estratégias para superar o abismo, figura que parece intransponível. No entanto, Thaís deixa claro que a volta para sala de aula é desejável, e também reconhece a morte de seu sistema docente, o que certamente demanda a bifurcação para um novo caminho, mesmo que seja uma jornada duvidosa.

Destacamos ainda os momentos de entropia máxima do sistema docente de Thaís, onde é atribuído ao sistema alunos e ao sistema estudante em Formação Inicial a energia injetada para retornar à sala de aula, sendo a emoção de valência positiva esperança mencionada novamente.

Vivi muitos momentos gratificantes em que meus alunos me deram orgulho, fazendo minha carreira ter sentido. [...] Deposito minha esperança de retorno nos meus futuros alunos e em estudantes em Formação Inicial como Maria Eugênia e Alvaro que mesmo refletindo sobre as questões presentes na postagem ainda pensam em ocupar o espaço docente.

O último momento registrado por Thaís diz respeito ao momento de rendição sistêmica. Por ser a única entre os três autores deste capítulo que já experienciou tanto o magistério como o processo de adoecimento e de sofrimento na docência, o momento de rendição do sistema somente aparece em seu comentário reflexivo. No trecho abaixo Thaís reconhece seu sistema de adoecimento, indicando a transformação do sistema docente, ainda que futuramente esse sistema possa ganhar energia e voltar a vigorar.

Acredito que negligenciei minha saúde no período em que experienciei à docência, não houve muita discussão sobre saúde mental e emocional durante minha Formação Inicial, tão pouco tive outros espaços de acolhimento a essas questões na escola, o que acredito ter sido os motivos para meu abandono.

Cabe destacar que diferentemente de Maria Eugênia e Alvaro, Thaís não cresceu em um seio familiar docente, sendo a primeira a tornar-se professora na família o que fez com que ela tivesse contato com a ‘disseminação de desesperança’ no magistério apenas quando entrou de fato na sala de aula e por meio de relatos em ambientes virtuais como o analisado. Outrossim, a sua visão já está impregnada tanto pelo magistério como pela Formação Continuada.

Em suma, o sistema docente de Thaís já completou um ciclo nos 3 momentos entrópicos e agora encontra uma maneira de restabelecer-se em um novo ciclo docente, porém no momento não é possível afirmar se o novo virá.

7. ENTENDIMENTOS MÓVEIS

A reflexão móvel alcançada é que os professores estão adoecendo dentro de sala de aula por questões de saúde mental, emocional e física. Como em Elizabeth Bishop: vivemos a arte de perder, por essa razão, professores estão sempre perdendo energia no sistema docente para a falta de respeito, o desprestígio pelo papel social, a falta de apoio emocional e mental, a falta de Qualidades das Vidas (Maciel, 2021), e claro, pela falta de retorno financeiro, isto é, vivemos em um regime de perdas e faltas, o que exige de docentes a implementação de estratégias de cuidado cada vez mais potentes como recurso de (sobre)vivência.

Vale ressaltar que todos esses aspectos que circulam à docência foram pontos recorrentes nos comentários da postagem analisada, situações tais como: gastos do próprio bolso na compra de materiais e impressão de provas, ambiente de trabalho tóxico ocasionado por outros colegas ou pela chefia, sendo um desgaste visível endossado por comentários como: *“tempo de vida perdido em sala de aula”*, o que realmente entristece.

Vale ressaltar que a limitação do estudo tange algumas lacunas na trajetória do sistema docente e do sistema adoecimento no magistério, que não foram aprofundados na análise, uma vez que não estavam naquele comentário único, tais como: no sistema formação inicial não temos dados sobre o curso, como foi essa trajetória formativa e como esse fato poderia influenciar o sistema docente, que se inicia cronologicamente após a rendição sistêmica do sistema formação inicial. Além disso, no macrossistema docente não foi listado ou identificado por Patrícia quais foram as causas de seu adoecimento. Essa lacuna metodológica, sugere fortemente que o aspecto longitudinal (Henry; MacIntyre, 2024) de pesquisas em

trajetórias sejam mantidos quando no processo de construção de dados como ao longo do próprio relato de adoecimento.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. **Why social science research needs to be practitioner research**: arguments for Exploratory Practice. Rio de Janeiro: Unpublished manuscript, 2003.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Learner**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The Developing Language Learner**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

BARRETT, L. F. **How emotions are made?** The secret life of the brain. New York: Houghton Mifflin Harcourt, 2017.

BERTALANFFY, L. V. **General system theory**: foundations, development, applications. New York: George Braziller, 1968.

BESNIER, N. Language and affect. **Annual Review of Anthropology**, v. 19, p. 419-451, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.an.19.100190.002223>. Acesso em: 7 abr. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 7 abr. 2026.

BRONCKART, J. P. **Activité langagière, textes et discours**: pour un interactionnisme socio-discursif. Switzerland: Delachaux et Niestlé, 1997.

COELHO, I. G. **Emojis e suas funções**: estudo de tweets à luz da gramática visual. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) –

Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

COSTA, M. P. S. da. **Autoconsciência e processos de adoecimento ocupacional**: estresse, ansiedade, depressão e burnout. 2024. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **The Sage Handbook of qualitative research**. 3. ed. London: Sage Publications, 2005.

DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. **Motivational dynamics in language learning**. Multilingual Matters, 2015.

FACCI, M. G. D.; FILHO, A. M.; SILVA, F. B. G. da. **Pesquisas e práticas sobre o sofrimento e o adoecimento com fundamentos na psicologia histórica cultural**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024.

FANIZZI, C. **O sofrimento docente**: apenas aqueles que agem podem também sofrer. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

FARIAS, B. H. S.; WAGNER, F. Condições de trabalho e adoecimento docente: causas persistentes. **SciELO**, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/10323>. Acesso em: 5 jun. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GERBASI, A. C. J. A Prática Exploratória como uma vertente da Pesquisa do Praticante: uma pesquisa sobre as afetividades na relação professor-aluno. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, n. 31, dez. 2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/61252/61252.PDF>. Acesso em: 30 mar. 2026.

HENRY, A.; MACINTYRE, P. D. Longitudinal methods in language motivation research. In: LAMB *et al.* (ed.). **The Palgrave**

handbook of motivation for language learning. Palgrave Macmillan, 2024.

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 277–290, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q9KqTZnczCwRKMcgTFpm3jN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2026.

KOZINETTS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, [on-line], v. 18, n. 2, jun. 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/30999252_ChaosComplexity_Science_and_Second_Language_Acquisition. Acesso em: 5 jun. 2026.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity theory. In: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (ed.), **Theories in second language acquisition**. 2. ed. Routledge, 2015. p. 227-244.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LAVELLI, M. *et al.* Using microgenetic designs to study change processes. In: TETI, D. M. (ed.). **Handbook of research methods in developmental science**. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2008. p. 40-65.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/produccedilatildeo-de-saberes-na-escola-suspeitas-e-apostas>. Acesso em: 7 abr. 2026.

MACIEL, B. S. A. **Quando “todo mundo aprende com todo mundo”**: nos encontros, oportunidades de formação mútua. 260f.

2021. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

MEADOWS, D. H. **Thinking in systems: a primer**. New York: Chelsea Green, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

MILLER, I. K. *et al.* Prática Exploratória: questões e desafios. *In*: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

MILLER, I. K. Prática Exploratória: por una formación docente inclusiva y reflexiva. *In*: **Tercer Foro de Lenguas ANEP**, Montevideo, 2010.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. Exploratory practice: integrating research into regular pedagogic activities. *In*: WALSH, S.; MANN, S. (ed.). **The Routledge handbook of English language teacher education**. Routledge, 2019. p. 583-595.

MITCHELL, M. **Complexity: a guided tour**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática exploratória e a Formação Inicial do professor reflexivo: “o que vai ficar para os alunos?”. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1658>. Acesso em: 7 abr. 2026.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A linguagem dos emojis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 55, v. 2, p. 379-399, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v55n2/0103-1813-tla-55-02-00379.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2026.

ROTH, W. M. The mathematics of mathematics. *In: The mathematics of mathematics: thinking with the Late, Spinozist Vygotsky*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. p. 55-76.

ROTH, W. M. Rigour in qualitative research. *In: ROTH, W. M. Rigorous Data Analysis: Beyond “Anything Goes”*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. p. 7-25.

SILVA, F. G. da. **Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia soviética**. Curitiba: Appris, 2022.

SILVA, M. A. **Compreensão do adoecimento psíquico: de L. S. Vygotsky à patopsicologia experiencial de Bluma V. Zeigarnik**. 2014. Dissertação (Mestrado em psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SILVA, T. P. da. **Formação e abandono do professor: duas faces da mesma moeda, entre histórias de corpos que resistem-abandonam o magistério**. 2022. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

VETROMILLE-CASTRO, R. A Entropia sociointerativa e a sala de aula de (formação de professores de) língua estrangeira: reflexões sobre um Sistema Complexo. *In: PICKERING, W. A.; PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (org.). Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Campinas: Pontes, 2009.

VETROMILLE-CASTRO, R. **A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um Sistema Complexo em ambiente virtual de aprendizagem para professores de línguas**. 2007. 223f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

VETROMILLE-CASTRO, R. Entropia sociointerativa e interação na sala de aula de formação de professores de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 625-641, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbla/article/view/57439>. Acesso em: 5 jun. 2026.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. 3. ed. London: Sage Publications, 2002.

QUANDO EMOÇÕES ATUAM COMO FORÇAS ORGANIZADORAS NA APRENDIZAGEM: FRACTALIDADE E A EMERGÊNCIA DE UM CÍRCULO VIRTUOSO EM SISTEMAS COMPLEXOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Vicente Parreiras (CEFET-MG)

Mateus Esteves (SEE-MG)

Geralda Schyra (SEE-MG)

1. INTRODUÇÃO

[O] ritmo precipitado das evoluções científicas e técnicas determina uma aceleração geral da temporalidade social. Este fato faz com que os indivíduos e grupos não estejam mais confrontados a saberes estáveis, a classificações de conhecimentos legados e confortados pela tradição, mas sim a um saber-fluxo caótico, de curso dificilmente previsível no qual deve-se agora aprender a navegar. (Lévy, 1999, p. 173)

No cenário atual da educação, a velocidade das transformações e a complexidade inerente aos processos de ensino e aprendizagem impõem desafios que transcendem abordagens pedagógicas lineares e tradicionais. Este capítulo investiga, sob a perspectiva da teoria dos sistemas complexos, como as emoções atuam como forças organizadoras distribuídas, funcionando como fatores intervenientes na aprendizagem em contextos de formação de professores.

A inserção da internet e das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) nos ambientes acadêmicos tem feito surgir novas questões sobre os processos e ambientes de ensino e aprendizagem. Tradicionalmente, as emoções são frequentemente abordadas como variáveis psicológicas individuais que interferem ou acompanham processos cognitivos, entretanto, este estudo propõe um deslocamento analítico,

argumentando que, em sistemas formativos complexos, as emoções operam como forças organizadoras distribuídas, impactando significativamente a motivação, a autonomia e a interação — elementos essenciais para a aprendizagem significativa. A compreensão aprofundada desses ambientes digitais, sob a ótica da complexidade, oferece contribuições substanciais à Linguística Aplicada, ampliando a apreensão do papel das TDIC e das mudanças que representam na cultura de ensinar e aprender línguas adicionais.

O interesse nesta investigação possui raízes em trabalhos anteriores, tais como a discussão sobre sistemas complexos apresentada no memorial de Paiva (2002), que propôs o "Modelo Fractal de Aquisição de Línguas", cuja proposição pioneira, baseada em Larsen-Freeman (1997), que caracterizou a aquisição de L2 como um sistema adaptativo complexo (SAC), já indicava que a aprendizagem ocorre de forma dinâmica, não-linear e imprevisível, movendo-se em direção ao "limite do caos"; uma zona de criatividade com potencial máximo para a aprendizagem. Nosso trabalho expande essa visão, explorando como as emoções se inserem nessa dinâmica fractal.

Diante desse panorama, o presente capítulo tem como objetivo principal validar o conceito de **Fractal de Aprendizagem (FRAp)**, que postula a natureza recursiva e autossimilar da aprendizagem, em que motivação, autonomia e interação se articulam em múltiplas escalas. Concomitantemente, busca-se consolidar a articulação da noção de **Círculo Virtuoso de Aprendizagem (CVAp)** e a abordagem pedagógica da **Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC)** como ferramentas pragmáticas para a formação docente. A DIPAC é compreendida, neste estudo, como uma arquitetura interacional que amplia condições de possibilidade para reorganizações emergentes no sistema formativo. Em vez de determinar trajetórias específicas de aprendizagem, a abordagem favorece contextos de interação capazes de desestabilizar padrões relativamente estáveis e abrir espaço para novos arranjos relacionais e cognitivos.

A pesquisa que fundamenta este capítulo é de natureza qualitativa-interpretativa e adota um estudo de caso exploratório cujos dados empíricos foram gerados a partir da experiência de 28 docentes participantes do componente curricular “Ensino e aprendizagem na perspectiva dos conceitos de Fractal de Aprendizagem e de Círculo Virtuoso de Aprendizagem (FRAP-CVAp 2025.2)” oferecido no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (POSLING/CEFET-MG) no segundo semestre de 2025 como parte do projeto de estágio pós-doutoral de Schyra e Esteves, supervisionado por Parreiras, que teve como meta principal a formação docente centrada na aplicação da DIPAC, conforme detalhado na Seção 5 de Metodologia. A triangulação de dados, obtida por meio de questionário eletrônico e diário de pesquisa dos autores, permitiu uma análise aprofundada das respostas dos docentes, revelando as emoções subjacentes aos processos de motivação, autonomia e interação. Essas informações foram analisadas seguindo os preceitos da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), com foco nas categorias que ilustram a emergência de fatores emocionais.

A estrutura deste capítulo se desenvolve da seguinte forma: a Seção 2 aprofunda a compreensão da Complexidade e do ensino de línguas adicionais, estabelecendo o arcabouço teórico que alinha a educação à visão de sistemas adaptativos. A Seção 3 detalha o conceito de Fractal de Aprendizagem (FRAp), discutindo suas propriedades de autossimilaridade, complexidade infinita e dimensionalidade no contexto educacional. A Seção 4 apresenta a DIPAC como arquitetura adaptativa, explicando sua gênese, fundamentos teóricos e estrutura operacional em quatro fluxos interacionais. A Seção 5 descreve a Metodologia da pesquisa, incluindo o corpus, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise. A Seção 6 é dedicada à Apresentação e Análise dos Dados, onde os depoimentos dos professores são categorizados e interpretados à luz dos conceitos teóricos. Por fim, a Seção 7, Considerações Finais, retoma os resultados principais, sintetizando as contribuições do estudo para a compreensão do papel das

emoções como organizadoras da aprendizagem e para a prática da formação docente em sistemas complexos.

2. COMPLEXIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

A educação, em sua essência, transcende a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um processo intrinsecamente complexo e dinâmico, especialmente no contexto do ensino de línguas adicionais. O desafio de fomentar a motivação, autonomia e interação dos estudantes, muitas vezes restrito por abordagens pedagógicas tradicionalistas e mecanicistas, encontra no paradigma da Complexidade um arcabouço teórico consistente e inovador para sua compreensão e superação. Como bem aponta o filósofo Edgar Morin (2011), o **paradigma simplificador**, que privilegia a ordem, a previsibilidade e o reducionismo, falha em capturar a riqueza dos fenômenos educacionais. Em contraste, o **paradigma complexo** abarca a desordem, a imprevisibilidade, a complementaridade e a auto-organização, reconhecendo a subjetividade e a singularidade dos sujeitos envolvidos como fatores essenciais para análises sistêmicas de um determinado fenômeno.

Nesse sentido, processos de ensino e aprendizagem não podem ser reduzidos a ideias deterministas e fixas, dada a natureza complexa e pensante dos indivíduos que compõem o ambiente educacional. A reflexão de Morin (2011) sobre o apagamento do sujeito no paradigma simplificador reforça a necessidade de uma perspectiva que estimule a participação ativa do estudante, concebendo o professor como um mediador de conhecimentos e interações. Essa visão, conforme discutido em Esteves (2023), posiciona a sala de aula como um ambiente que se estende para além de seus muros, "alcançando a vida cotidiana do estudante", integrando aspectos políticos, econômicos, históricos e sociais que moldam suas experiências.

2.1. Sala de aula como um SAC

A compreensão da sala de aula como um **Sistema Adaptativo Complexo (SAC)** é fundamental para essa abordagem, tendo em vista que a noção de sistema, inicialmente explorada por teóricos como o biólogo Ludwig von Bertalanffy (2008) no século XX, foi aplicada à Linguística Aplicada por Larsen-Freeman (1997). Em sua obra seminal, Larsen-Freeman (1997) demonstra que o processo de aquisição de uma segunda língua (L2) possui particularidades que o caracterizam como um sistema complexo, marcado pela imprevisibilidade e pela vasta gama de fatores que influenciam o estudante. Não se trata de um sistema linear, em que a soma de atividades predefinidas determina o aprendizado; antes, é um "produto do comportamento de seus componentes individuais" (Larsen-Freeman, 1997, p. 143), exigindo uma perspectiva holística das interações.

Conforme Parreiras (2005), a sala de aula digital, por exemplo, sob a perspectiva dos sistemas complexos, revela indícios de imprevisibilidade, sensibilidade às condições iniciais, interatividade, adaptabilidade, dinamismo e auto-organização. Os Sistemas Adaptativos Complexos (SACs) distinguem-se pela capacidade de se adaptarem a novos estímulos, internos e externos, evoluindo constantemente por meio do intercâmbio de energia com o ambiente (Holland, 1995) e operam com lógica autônoma, buscando a auto-organização e um estado de equilíbrio, o que implica a construção de novas conexões e a integração orgânica de novos elementos. Essa dinâmica, por sua vez, corrobora a imprevisibilidade dos SACs, pois o resultado das interações é influenciado pelas condições iniciais do sistema, que não podem ser completamente mensuradas (Esteves, 2023). Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 33), observam que "a escola — um sistema adaptativo complexo que inclui professores, alunos, currículo e ambiente de aprendizagem — é claramente um sistema aberto".

2.2. A Teoria do Caos

A Teoria do Caos aprofunda essa compreensão ao sistematizar padrões de comportamento e a sensibilidade às condições iniciais (Lorenz, 1993). Em sistemas dinâmicos, o termo "caos" não denota desordem total, mas a presença de um processo de adaptação possibilitado pela inserção de novos elementos em um sistema teoricamente equilibrado. Há uma "ordem subjacente à aparente aleatoriedade" (Paiva, 2009, p. 191), em que o estado presente, ainda que com uma dose de aleatoriedade, "determina completamente ou quase completamente o futuro, mas não parece fazê-lo" (Lorenz, 1993, p. 8). Isso significa que ações pedagógicas planejadas podem gerar resultados diferentes dos esperados, dada a não-linearidade e desproporcionalidade entre causa e efeito. Nesse contexto, a existência de "bacias atratoras" ou "vales atratores" revela conjuntos de padrões comportamentais que podem retardar a evolução do sistema, a menos que uma intensificação de trocas discursivas seja introduzida para perturbá-lo positivamente e direcioná-lo para rotas mais favoráveis (Magno e Silva, 2016). A Teoria do Caos, portanto, oferece um suporte vital para a pesquisa em educação, conforme defendido em Esteves (2023), indo além da Aquisição de Segunda Língua (ASL).

Emergindo como uma "Geometria do Caos", a Teoria dos Fractais, desenvolvida por Benoît Mandelbrot (1998), oferece uma poderosa analogia para o processo de aprendizagem. Conforme Esteves (2023), um objeto fractal é caracterizado por: a) autossimilaridade, em que suas partes replicam a estrutura do todo em diferentes escalas; b) complexidade infinita, manifestada por subdivisões que se revelam à medida que se aproxima do objeto; e c) dimensionalidade fracionária, sua extensão espacial não pode ser medida por valores inteiros. Essa associação, proposta por Esteves (2023) com o conceito de "fractal de aprendizagem", sugere que a aprendizagem recursa em diversas escalas, possui nuances imprevisíveis e ocupa uma "dimensão" imensurável na vida do aprendiz, posicionando-a como um processo caótico, mas

inerentemente proposital. Paiva (2002), em seu "Modelo Fractal de Aquisição de Línguas", já argumentava que a aprendizagem ocorre de forma colaborativa, dinâmica, não-linear e imprevisível, evoluindo em direção ao "limite do caos", uma zona de criatividade e máximo potencial de aprendizagem (Parreiras, 2005).

Nessa perspectiva, motivação, autonomia e interação são compreendidos como os fatores primordiais e interconectados que impulsionam o fractal de aprendizagem. A motivação, como força motriz das ações humanas, está intrinsecamente ligada ao desempenho do estudante, sendo um processo dinâmico e complexo influenciado por aspectos internos (intrínsecos) e externos (extrínsecos) ao indivíduo (Dörnyei; Ottó, 1998; Ryan ; Deci, 2000). A autonomia, por sua vez, é um subsistema complexo que se manifesta em graus variados de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades e atitudes, e é realizada em interdependência com os outros e com o ambiente (Paiva, 2006; Breen; Man, 1997). Por fim, a interação emerge como fundamental para a construção do conhecimento, seja ela com o meio/objetos de aprendizagem, interpessoal (entre indivíduos) ou intrapessoal (do indivíduo com seu próprio conhecimento prévio), conforme estudos de Piaget (1973), Vygotsky (1984), Michael Long (1996) e Rod Ellis (1999).

A articulação entre esses três pilares — motivação, autonomia e interação — é a base para o Círculo Virtuoso de Aprendizagem (CVAp), um construto dinâmico e autorregenerativo de estabilização provisória na educação. O CVAp, definido por Schyra (2024, p. 34) como um "ciclo dinâmico e autossustentável, no qual motivação, autonomia e interação se retroalimentam, gerando avanços no aprendizado" (Schyra, 2024), posiciona o aluno como protagonista de seu processo. Para operacionalizar o CVAp, criou-se a partir de Parreiras (2012) a Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), um design pedagógico com fundamentos em metodologias ativas e na perspectiva da aprendizagem como SAC (Parreiras, 2021; Parreiras; Paiva, 2018).

A DIPAC, concebida por Parreiras (2012, p. 81) e colaboradores do grupo INFORTEC, perturba positivamente o sistema complexo sala de aula, introduzindo uma reorganização relacional que possa favorecer transições entre regimes relativamente estáveis de funcionamento (Parreiras; Paiva, 2018) e integra teorias tais como o sociointeracionismo de Vygotsky (que enfatiza a Zona de Desenvolvimento Proximal — ZDP), o construtivismo de Piaget (com seus processos de assimilação, acomodação e equilibração), a Hipótese da Interação (Long e Ellis (1999)), a Pedagogia Pós-Método de Kumaravadivelu (2006) e princípios da Cibernética. Essa meta-abordagem, como descrito em Schyra, 2024 e Kakpo, 2024, permite ao professor mediar as interações e criar ambientes que estimulam a busca autônoma do conhecimento, a colaboração e a emergência de novos níveis de organização cognitiva e social, favorecendo um caminho fecundo para uma educação verdadeiramente transformadora no ensino de línguas adicionais.

No campo da Linguística Aplicada, Larsen-Freeman e Cameron (2008) defendem que a aprendizagem de línguas constitui processo emergente, caracterizado por não linearidade e auto-organização. Paiva (2011) reforça que o desenvolvimento linguístico decorre de interações dinâmicas entre múltiplos fatores. Nesse contexto, emoções não são elementos periféricos, mas dimensões constitutivas do sistema, assim como pode mais bem explorado por meio da ideia de fractal de aprendizagem, foco de abordagem da próxima seção.

2.3 Transposição conceitual da Complexidade para o campo educacional

A incorporação de conceitos oriundos das teorias da Complexidade ao campo educacional exige cautela epistemológica, sobretudo para evitar transposições metafóricas simplificadoras ou equivalências indevidas entre sistemas físico-matemáticos e sistemas humanos. Neste estudo, conceitos como atrator,

fractalidade, emergência, auto-organização e sensibilidade às condições iniciais não são empregados em sentido matemático estrito, mas como operadores heurístico-epistemológicos voltados à interpretação de dinâmicas formativas complexas.

Assim, não se pressupõe que processos de ensino e aprendizagem reproduzam literalmente propriedades físico-químicas ou matemáticas. A aproximação realizada insere-se na tradição da Complexidade aplicada às Ciências Humanas e à Linguística Aplicada, em diálogo com autores como Edgar Morin, Diane Larsen-Freeman e Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva, para os quais tais conceitos funcionam como ferramentas analíticas capazes de iluminar padrões dinâmicos, contingentes e relacionais presentes nos sistemas sociais.

No presente estudo, o conceito de atrator é empregado em sentido heurístico para designar padrões recorrentes de estabilização dinâmica observados nas interações formativas. Não se trata de equivalência físico-matemática estrita, mas de transposição epistemológica compatível com a abordagem da Complexidade aplicada à Linguística. Dessa forma, atratores não são compreendidos como forças externas que “puxam” linearmente o sistema, mas como regiões de relativa estabilidade dinâmica para as quais determinados padrões emocionais e interacionais tendem a convergir temporariamente.

De modo semelhante, a noção de fractalidade não é mobilizada como mera analogia geométrica. O conceito de Fractal de Aprendizagem (FRAp) refere-se, neste trabalho, à recorrência funcional de determinados padrões organizacionais em múltiplas escalas do sistema formativo. A autossimilaridade observada não é morfológica, mas dinâmica: ciclos de desequilíbrio, interação, reorganização e estabilização provisória tendem a reaparecer tanto em experiências individuais quanto em dinâmicas coletivas e institucionais.

A emergência, por sua vez, é compreendida como propriedade contingente e não linear do sistema, não podendo ser prevista ou produzida diretamente pelo desenho pedagógico. Nesse sentido, a

Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) não é concebida como mecanismo de controle da aprendizagem, mas como arquitetura interacional capaz de ampliar condições de possibilidade para reorganizações emergentes. Por fim, a noção de auto-organização é utilizada para descrever processos pelos quais padrões relativamente estáveis emergem das interações entre os participantes, sem coordenação central determinística. Tal perspectiva desloca a aprendizagem de uma lógica transmissiva para uma compreensão relacional, dinâmica e adaptativa dos processos formativos.

3. FRACTAL DE APRENDIZAGEM (FRAP)

O conceito de Fractal de Aprendizagem (FRAp) emerge como uma contribuição teórica inovadora, particularmente relevante no campo da Linguística Aplicada e da formação docente, fundamentando-se profundamente no paradigma da Complexidade. Proposto na dissertação de Esteves (2023), e detalhado no artigo Esteves (no prelo), o FRAp oferece uma lente interpretativa para compreender a natureza não-linear, imprevisível e multifacetada do processo de aprendizagem. Esteves (2023) argumenta que a aprendizagem é, em sua essência, um processo caótico, porém intrinsecamente proposital, que se desenvolve no estudante por meio de ações pedagógicas que estimulam a motivação, a autonomia e a interação.

A ideia central do FRAp é estabelecer uma analogia entre o processo de aprendizagem e as propriedades geométricas dos fractais, conforme descritas por Benoît Mandelbrot (2006). Tais objetos matemáticos, encontrados abundantemente na natureza (como em ramos de árvores, sistemas circulatórios e nuvens), exibem características que ressoam de maneira surpreendente com as dinâmicas educacionais. Para que uma imagem seja classificada como fractal, ela deve apresentar três propriedades fundamentais: autossimilaridade, complexidade infinita e dimensionalidade. O FRAp transporta essas propriedades para o universo pedagógico,

revelando como o aprendizado se organiza em padrões complexos e recursivos.

A primeira propriedade, a **autossimilaridade** refere-se à correspondência estrutural entre as partes de um fractal e o seu todo, em que um fragmento de um objeto fractal é suficiente para indicar a totalidade da figura, funcionando como uma "amostra" que contém as mesmas características do conjunto. No contexto da educação, o FRAP sugere que a aprendizagem ocorre de maneira autossimilar em múltiplas situações escolares, em diversos níveis e subníveis. Conforme Esteves (2023), essa autossimilaridade é mediada pela articulação contínua e interdependente da motivação, autonomia e interação e esse movimento propicia o aprendizado em um dado momento e também cria as condições iniciais para aprendizagens subsequentes, imergindo em um fluxo interacional dinâmico, como observado nos sistemas adaptativos complexos, o que potencializa uma adaptação contínua da aprendizagem diante de novos conhecimentos. A capacidade de um pequeno *insight* (a parte) refletir uma compreensão maior (o todo) exemplifica essa propriedade na prática pedagógica.

A segunda propriedade é a **complexidade infinita**. Fractais, ao serem ampliados (zoom-in), revelam uma quantidade inesgotável de detalhes autossimilares, criando uma extensão de imagens sobrepostas. No domínio educacional, isso se traduz na natureza recursiva dos processos formativos. Os estímulos de aprendizagem, muitas vezes orquestrados pelo professor, manifestam facetas diferenciadas para cada estudante, dada a sua singularidade subjetiva, mas, em última instância, convergem para o aprendizado. A complexidade infinita da aprendizagem reflete-se na miríade de relações que o estudante pode construir entre o conhecimento previamente adquirido e as novas informações que lhe são apresentadas. Essa dinâmica é profundamente influenciada pela motivação, autonomia e interação do estudante. Esteves (2023) enfatiza que os resultados desse desenvolvimento podem divergir das expectativas do professor, mas isso não necessariamente indica

um erro no processo, mas sim a manifestação da complexidade inerente e imprevisível da aprendizagem individualizada.

Por fim, a terceira propriedade é a **dimensionalidade**. Ao contrário da geometria euclidiana, que descreve objetos com dimensões inteiras, os fractais possuem uma "dimensão" não-inteira, que representa o grau de ocupação de um espaço. O FRAp transpõe essa ideia para a aprendizagem, argumentando que ela não pode ser quantificada, medida e avaliada precisamente por valores numéricos. Em vez disso, a verdadeira medida da aprendizagem reside na "dimensão" que ela ocupa na vida do estudante, manifestada por seu desenvolvimento significativo e pela capacidade de aplicar esse conhecimento em problemas reais. A dimensionalidade da aprendizagem é expandida pela multiplicidade de fatores sociais, políticos, culturais e históricos que atravessam singularmente a existência de cada indivíduo. Mesmo em um grupo de estudantes com condições de ensino semelhantes (professores, rede escolar, materiais didáticos), as possibilidades para a dimensão da aprendizagem e suas redes de conexões são únicas e imensuráveis (Esteves, 2023).

De fato, o conceito de Fractal de Aprendizagem, conforme Esteves (2023, p. 231), "denota uma proposição teórica que busca analogias entre o processo de aprendizagem e a Teoria dos Fractais". Essa ideia "encapsula a relação complexa entre fatores motivacionais, autonomia e interações educacionais do aprendiz", refletindo as propriedades de autossimilaridade, complexidade infinita e dimensionalidade, e "destacando a inter-relação de importantes dimensões da aprendizagem no contexto educacional." (Esteves, 2023). O FRAp, portanto, não é apenas uma metáfora, mas um arcabouço teórico consistente que fornece aos educadores subsídios para compreender a aprendizagem como um processo sistêmico, orgânico e interdependente, onde motivação, autonomia e interação articulam-se nas esferas social e acadêmica do estudante, potencializando um ensino pedagogicamente significativo e adaptado à complexidade da realidade. A Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), conforme

descrito em Esteves (2023), atua como um design pedagógico que sistematicamente cultiva esses fatores, validando e operacionalizando os princípios do Fractal de Aprendizagem em ambientes de sala de aula.

4. DIPAC COMO ARQUITETURA ADAPTATIVA

A Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) representa uma arquitetura pedagógica inovadora, desenvolvida com o propósito de dinamizar e transformar os processos de ensino e aprendizagem, deslocando o foco para o estudante no centro de um ambiente educacional intrinsecamente dinâmico e complexo. Concebida por Parreiras (2012) e colaboradores do Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia (INFORTEC) do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) do CEFET-MG, a DIPAC tem suas raízes na tese de Parreiras (2005) e vem sendo continuamente aprimorada por seus orientandos/colaboradores, pesquisadores em nível de mestrado e doutorado, ao longo dos anos, como detalhado na tese de Kakpo (2024). Esta evolução reflete um compromisso com a visão da aprendizagem como um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), em constante interação e adaptação.

Em sua essência, a DIPAC é definida como uma abordagem pedagógica que integra fundamentos de metodologias ativas e neurociências, sob a perspectiva da aprendizagem como um SAC. Seu objetivo primordial é auxiliar no desenvolvimento de habilidades de produção e recepção, tanto escrita quanto oral, e potencializar letramentos diversos, incluindo o letramento crítico e midiático, como destaca Kakpo (2024) e busca "perturbar positivamente" o sistema complexo da sala de aula, introduzindo uma reorganização relacional que visa a favorecer transições (de estudantes) entre regimes relativamente estáveis de "bacias atratoras" que possam retardar seu desenvolvimento (Esteves, 2023). Para isso, ela se fundamenta na relação fractal entre

motivação, autonomia e interação, considerando-os como elementos basilares e interligados na construção do conhecimento.

A consistência teórica da DIPAC reside na sua ancoragem em diversas correntes que concebem a aprendizagem como um processo dinâmico, não linear e social. Primeiramente, ela se alicerça na Teoria da Complexidade e nos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC), compreendendo a sala de aula como um sistema aberto que estabelece trocas contínuas de energia e informações com seu ambiente. Este sistema é caracterizado por sua não linearidade, imprevisibilidade, dinamismo, alta sensibilidade às condições iniciais e capacidade de auto-organização (Kakpo, 2024). A não linearidade implica que os efeitos podem ser desproporcionais às suas causas, e a reconfiguração relacional, impulsionada pela autonomia, motivação e interação dos alunos, emerge como um aspecto central. A Teoria do Caos, que subjaz à complexidade, demonstra que a ordem pode ser encontrada mesmo na aparente desordem e na imprevisibilidade, e que pequenas mudanças podem desencadear grandes transformações (Schyra, 2024; Kakpo, 2024).

Adicionalmente, a dinâmica da DIPAC alinha-se às concepções do Sociointeracionismo e do Humanismo, incorporando as ideias de Lev Vygotsky, com seu foco na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Jean Piaget, com o construtivismo (assimilação, acomodação e equilíbrio), Célestin Freinet (1973), com a pedagogia libertária, e Paulo Freire, com a pedagogia da libertação (Schyra, 2024). Esses pensadores convergem na defesa de que o conhecimento é construído ativamente por meio da interação do sujeito com o meio social e com seus pares, com o professor atuando como mediador e facilitador. A aprendizagem é concebida como um processo contínuo de reconstrução e reelaboração de sentidos. A DIPAC também estabelece um diálogo com a Hipótese da Interação (Interaction Hypothesis), proposta por Long e discutida por Ellis (1999), que enfatiza a relevância das interações (interpessoal, intrapessoal e do sujeito com os objetos de aprendizagem) e da

"negociação de sentido" para a efetivação da aprendizagem, possibilitando um ambiente propício para a aquisição de línguas.

Outro pilar fundamental é a Cibernética, entendida como a ciência da comunicação e do controle, cuja perspectiva aborda a troca de informações e o ajuste dos sistemas (alunos e professores) ao ambiente. O *feedback*, ou retroalimentação, é um mecanismo essencial para a auto-organização e adaptação dos sistemas, permitindo que se ajustem e aprendam com as experiências passadas (Kakpo, 2024). A "cibernética adaptativa" na sala de aula implica uma comunicação ativa e proativa, caracterizada por expressão clara, escuta atenta, feedback construtivo, empatia e atenção à comunicação não verbal. Finalmente, a DIPAC se inspira na Pedagogia Pós-Método, conforme proposto por Kumaravadivelu (2006), uma abordagem que reconhece que não existe uma única metodologia universalmente bem-sucedida para o ensino. Em vez disso, a DIPAC enfatiza a "competência aplicada" do professor, que teoriza a partir de sua própria prática e adapta as estratégias pedagógicas às particularidades de cada contexto de aprendizagem (Kakpo, 2024).

A operacionalização da DIPAC ocorre por meio de uma estrutura de quatro fluxos interacionais, concebidos para serem adaptáveis a qualquer disciplina, conteúdo, nível de ensino e tipo de tecnologia. O primeiro fluxo interacional é o de Leitura Individual (LI), no qual os estudantes entram em contato prévio com o conteúdo, por intermédio da metodologia ativa "sala de aula invertida", simulando as agências de motivação e autonomia próprias de estudantes naturalmente motivados. O segundo fluxo envolve a Formação de Grupos de Trabalho (GT), organizados de modo a reproduzir a diversidade presente na sala de aula, para a promoção da interação interpessoal e o compartilhamento de conhecimentos, fomentando a colaboração entre pares com diferentes níveis de proficiência, em consonância com a ZDP de Vygotsky e a interação com pares mais avançados. O terceiro fluxo são os Grupos de Discussão (GD), reunindo estudantes com o mesmo tópico de estudo para aprofundar a discussão e a

construção coletiva de conhecimentos. A culminância se dá na Plenária/Roda de Diálogo (RD), na qual os grupos apresentam suas conclusões, e o professor atua como mediador ativo, possibilitando a sistematização do conhecimento e a reflexão crítica por meio de exposição dialogada.

Essa arquitetura adaptativa da DIPAC¹ é particularmente relevante para o ensino de línguas adicionais, pois proporciona um ambiente fértil para a prática e desenvolvimento de gêneros orais e a exploração da literatura, conforme abordado em Parreiras e Paiva (2018). As etapas da DIPAC, especialmente os Grupos de Trabalho, Grupos de Discussão e as Rodas de Diálogo, oferecem espaços estruturados para que os alunos se engajem ativamente na produção oral, na negociação de sentidos e na interpretação crítica de textos literários. A troca de experiências e a co-construção de sentidos são fundamentais para a proficiência em gêneros orais, permitindo que os alunos desenvolvam fluência e acurácia de forma orgânica e contextualizada. A literatura, ao ser discutida em grupo, ganha novas camadas de interpretação, e a interação sistemática contribui para a formação de leitores críticos e comunicadores eficazes, indo além da mera decodificação textual e engajando-os em práticas sociais de linguagem.

A DIPAC não se configura como uma metodologia isolada, mas como uma abordagem que incorpora e potencializa diversas metodologias ativas, como ensino híbrido, sala de aula invertida, rotação por estações, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Roda de Diálogo, gamificação (Schyra, 2024). Seu impacto é verificável no aumento da participação ativa, protagonismo estudantil, melhoria da competência comunicativa e formação leitora, além de possibilitar a metacognição adaptativa e potencializar a prática docente. Ao simular e induzir comportamentos de motivação, autonomia e interação, a DIPAC permite que a aprendizagem ocorra de forma fractal (Esteves,

¹ Indicamos, para maior compreensão das quatro etapas da DIPAC, a leitura do capítulo 4 de Esteves (2023).

2023), contínua e conectada às experiências e ao contexto social dos estudantes, configurando-se como uma ferramenta promissora para a formação de leitores críticos, autônomos e participativos, alinhados às demandas de uma educação libertadora e transformadora.

5. METODOLOGIA

A investigação que fundamenta este capítulo ancora-se em uma abordagem qualitativo-interpretativista, configurando-se como um estudo de caso exploratório que busca compreender fenômenos emergentes em sistemas complexos de formação docente. O delineamento da pesquisa privilegia a subjetividade dos participantes como via de acesso à compreensão dos fatores emocionais que orientam a auto-organização da aprendizagem, reconhecendo que a sala de aula se comporta como um sistema adaptativo sensível às condições iniciais. O contexto do estudo foi a disciplina de pós-graduação *stricto sensu* intitulada “Ensino e aprendizagem na perspectiva dos conceitos de Fractal de Aprendizagem e de Círculo Virtuoso de Aprendizagem”, oferecida no segundo semestre de 2025 no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. Participaram da pesquisa 28 professores, que atuaram simultaneamente como estudantes e pesquisadores de suas próprias trajetórias, proporcionando um ambiente de alta densidade interacional.

A geração de dados foi realizada por meio de uma triangulação de instrumentos, com destaque para um questionário eletrônico de autoavaliação e avaliação da disciplina, aplicado via Google Forms ao final do semestre letivo. Este instrumento central foi estruturado em quatro eixos analíticos fundamentais que permitiram mapear a dinâmica sistêmica da formação. O primeiro eixo investigou o impacto do componente curricular nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional dos docentes, buscando identificar processos de resignificação identitária. O segundo eixo debruçou-se sobre as dinâmicas interacionais e as ferramentas de mediação,

avaliando a eficácia da arquitetura DIPAC e o papel dos fluxos de comunicação, como os grupos de trabalho e as plenárias, na negociação de sentidos. O terceiro eixo explorou a evolução dos construtos de motivação e autonomia ao longo do percurso, visando flagrar a emergência do Círculo Virtuoso de Aprendizagem. Por fim, o quarto eixo mapeou os desafios e facilitadores da experiência, permitindo identificar padrões relativamente estáveis de insegurança e os elementos perturbadores de confiança.

Complementarmente ao questionário, foram utilizadas entradas nos diários de pesquisa dos autores, que serviram como mecanismos de observação participante e registro de perturbações sistêmicas observadas durante as sessões síncronas e interações assíncronas. A análise dos dados empíricos foi conduzida seguindo os preceitos da Análise de Conteúdo de Bardin para a identificação das unidades de registro, as quais foram organizadas em categorias que dialogam com as propriedades fractais de autossimilaridade, complexidade infinita e dimensionalidade da aprendizagem. As ferramentas computacionais utilizadas tiveram função auxiliar na identificação de recorrências lexicais e padrões discursivos, não substituindo a interpretação qualitativa realizada pelos pesquisadores.

O processo analítico desenvolveu-se em três etapas principais: (1) leitura flutuante e identificação inicial das unidades de registro; (2) codificação temática das recorrências discursivas associadas aos construtos motivação, autonomia, interação e emoções emergentes; e (3) agrupamento interpretativo das unidades em categorias analíticas mais amplas, articuladas às propriedades de autossimilaridade, dimensionalidade e emergência discutidas no referencial teórico. As categorias não foram definidas a priori de maneira rígida, mas refinadas iterativamente ao longo da análise, em diálogo contínuo entre corpus e teoria. Este processo analítico permitiu observar como a intensificação das trocas discursivas se converteu em expansão da autonomia, favorecendo a visão das emoções como propriedades emergentes do sistema formativo.

Considerando o caráter qualitativo-interpretativista do estudo, os resultados não pretendem produzir generalizações universais, mas oferecer inteligibilidade analítica sobre dinâmicas emergentes observadas em um contexto específico de formação docente.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: A EMERGÊNCIA DO CÍRCULO VIRTUOSO DE APRENDIZAGEM

6.1. Panorama do corpus e contexto sistêmico

Os dados analisados derivam de um instrumento de autoavaliação e avaliação da disciplina, aplicado ao final do componente curricular: "Ensino e aprendizagem na perspectiva dos conceitos de Fractal de Aprendizagem e de Círculo Virtuoso de Aprendizagem (FRAp-CVAp 2025.2)". O corpus é composto por 28 respostas individuais, o que representa uma expressiva maioria da turma, permitindo uma visão holística do sistema adaptativo complexo formado na pós-graduação *stricto sensu* em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

A geração de dados via Google Forms, exemplificada pelos excertos apresentados neste capítulo, reflete a aplicação da DIPAC, conforme Parreiras e Paiva (2018), em que o *feedback* discente atua como um mecanismo de retroalimentação para o sistema de formação docente.

6.2. Categorização dos Dados: emoções e fractalidade

Seguindo a metodologia de Análise de Conteúdo utilizada, os dados foram organizados em quatro categorias analíticas que dialogam com os elementos do Fractal de Aprendizagem:

Tabela 1 – Categorização dos dados em relação ao conceito “Fractal de Aprendizagem”.

Categoria Analítica	Elemento do Fractal de Aprendizagem relacionado	Emoções emergentes identificadas
Engajamento e protagonismo	Autonomia	Confiança, Entusiasmo, Sentimento de agência, Satisfação, Segurança
Dinâmicas de Grupo	Interação	Pertencimento, Alívio, Acolhimento, Redução da solidão docente, Empatia
Processos de auto-organização	Motivação	Curiosidade, Ansiedade inicial, Superação de inseguranças, Desejo de aprender
Transformação de crenças	Identidade docente	Ressignificação da prática, Flexibilidade, Abertura ao novo, Valorização profissional

Fonte: Questionário avaliativo da disciplina FRAP-CVAp 2025.2.

A sistematização dos dados exposta na Tabela 1 permite-nos depreender que a emergência de padrões de comportamento discente não se processa de maneira isolada, configurando-se, em verdade, como uma resposta adaptativa e sistêmica às perturbações pedagógicas introduzidas pela arquitetura DIPAC. Ao analisarmos o eixo do engajamento e do protagonismo, percebe-se que a autonomia emerge como uma propriedade do sistema que se nutre de uma confiança progressiva, a qual substitui a passividade característica de modelos instrucionais lineares por um sentimento de agência que impulsiona o docente a assumir a responsabilidade por seu próprio percurso formativo. No que concerne às dinâmicas de grupo, a interação atua como um reorganizador relacional que pode reduzir a sensação de solidão inerente à prática docente, transformando o isolamento em um espaço de acolhimento e empatia onde o alívio gerado pelo compartilhamento de incertezas se torna o alicerce para a

negociação de sentidos e a construção colaborativa de saberes que transcendem a individualidade.

Os processos de auto-organização revelam que a motivação não é um estado estático, mas um sistema dinâmico que se alimenta da curiosidade e da superação das inseguranças iniciais, as quais, longe de serem entendidas como falhas do processo, constituem o desequilíbrio necessário para que o sistema busque novos estados de equilíbrio cognitiva e emocional. Essa dinâmica culmina na transformação das crenças e da identidade docente, refletindo a natureza fractal da aprendizagem, em que a ressignificação da prática pedagógica em microescala ecoa mudanças profundas na percepção profissional do sujeito, permitindo uma flexibilidade e uma abertura ao novo que são fundamentais para a sustentabilidade da formação.

Apesar da predominância de relatos positivos, alguns depoimentos também sugerem tensões inerentes à experiência formativa em sistemas complexos. Em determinados momentos, a abertura interpretativa proporcionada pela abordagem gerou sensação de instabilidade cognitiva prolongada, especialmente entre participantes mais habituados a modelos instrucionais lineares. Tais manifestações indicam que a emergência de reorganizações sistêmicas não ocorre de maneira homogênea nem necessariamente confortável, podendo envolver períodos de incerteza, resistência e sobrecarga interpretativa. Esse aspecto reforça o entendimento de que a auto-organização em ambientes complexos não elimina conflitos ou ambiguidades, mas frequentemente emerge a partir deles.

6.3. Emergência do Círculo Virtuoso de Aprendizagem

A emergência do Círculo Virtuoso de Aprendizagem (CVAp) no sistema formativo investigado não deve ser compreendida como um resultado linear ou predeterminado do desenho instrucional, mas sim como movimentos indicativos de que os fatores emocionais identificados operam menos como estados

psicológicos isolados e mais como elementos relacionais que reorganizam continuamente o sistema formativo. A passagem da insegurança inicial para formas progressivas de confiança, pertencimento e protagonismo sugere um deslocamento sistêmico compatível com a emergência do Círculo Virtuoso de Aprendizagem, entendido aqui como padrão contingente de estabilização dinâmica produzido pelas interações entre os participantes.

6.3.1. Insegurança (fator inicial / desequilíbrio)

A insegurança manifesta-se como o fator inicial de desequilíbrio, funcionando como uma perturbação necessária para que o sistema se afaste de zonas de conforto intelectual e busque novas formas de organização diante da complexidade. Nos relatos coligidos, a angústia experimentada pelos docentes diante da quebra da linearidade pedagógica e da densidade conceitual do paradigma da complexidade revela-se como o motor que favorece a mobilização subjetiva necessária para o salto qualitativo na aprendizagem. O Partic.01, por exemplo, destaca que

no início, me senti perdida com tantos conceitos novos; a ideia de que o ensino não é linear me causou uma certa ansiedade por não ter o controle total de tudo,

evidenciando como a perda do controle centralizado, típico de modelos tradicionalistas, atua como um gatilho para a busca de novos sentidos. De forma análoga, o Partic.22 relata que

a quebra da linearidade foi assustadora no primeiro momento, parecia que estávamos navegando sem bússola em um mar de conceitos complexos,

o que demonstra que a sensação de desorientação é o prelúdio para a auto-organização do sistema em direção a novos padrões organizacionais.

Essa fase de instabilidade é alimentada também por fatores externos ao conteúdo, como a modalidade de ensino, conforme aponta o Partic.05 ao afirmar que

a princípio, a distância e o formato híbrido me causaram receio, uma insegurança sobre se conseguiria manter o ritmo e a interação necessária.

Tal depoimento reforça a ideia de que a sensibilidade às condições iniciais do sistema engloba, além do arcabouço teórico, a arquitetura pedagógica em que o sujeito está imerso. Longe de representar um obstáculo ao desenvolvimento, essa insegurança constitui-se como um padrão relativamente estável de desequilíbrio que, ao ser perturbada pela DIPAC, cria condições sistêmicas para que a emergência do Círculo Virtuoso de Aprendizagem possa ocorrer, sem que se possa garantir sua efetivação, dada a imprevisibilidade inerente aos sistemas adaptativos complexos. A transição desse estado de incerteza para a confiança não é imediata, mas decorre de sucessivos processos de retroalimentação em que o estranhamento inicial é gradualmente substituído pelo sentimento de pertencimento ao grupo, conforme será discutido na subseção subsequente.

6.3.2. Pertencimento e interação (estabilização provisória)

A transição do estado de instabilidade inicial para um patamar de maior equilíbrio dinâmico no sistema formativo é mediada fundamentalmente pela emergência de fatores de pertencimento, os quais são alimentados pela intensificação dos fluxos interacionais previstos na arquitetura DIPAC. Sob a ótica da complexidade, a interação transcende a mera troca de informações, configurando-se como o mecanismo de estabilização provisória

que permite a negociação de sentidos e a redução da entropia possibilitada pela densidade conceitual da disciplina. Ao se perceberem integrados a uma rede de apoio, os participantes experimentam uma redução significativa da solidão docente, o que atua como um vetor de perturbação para a emergência do Círculo Virtuoso de Aprendizagem. O Partic.01, por exemplo, destaca que

as trocas no grupo foram essenciais; perceber que meus colegas compartilhavam das mesmas dúvidas me trouxe um alívio e um sentimento de que fazemos parte de uma rede,

evidenciando que a validação social das incertezas constitui o primeiro passo para a estabilização emocional do sistema. Essa percepção de coletividade é amplificada pela multiplicidade de canais de comunicação, em que as ferramentas digitais funcionam como extensões do ambiente de sala de aula, permitindo que a interação ocorra de forma contínua e assistida. O Partic.04 corrobora essa visão ao afirmar que

a interação com os colegas, especialmente via WhatsApp, criou um senso de comunidade que nos manteve conectados para além dos encontros síncronos, facilitando a resolução de problemas de forma colaborativa.

Tal depoimento demonstra que a ubiquidade da interação atua como uma dinâmica interacional de intensificação das trocas discursivas que pode evitar que o sistema retorne a padrões relativamente estáveis de isolamento ou desmotivação. A emergência desse sentimento de pertencimento revela-se, portanto, como um fator de sustentação do engajamento subjetivo, visto que, conforme aponta o Partic.10,

o sentimento de pertencimento foi o que me manteve motivada quando os conceitos ficaram difíceis,

sugerindo que a dimensão afetiva da interação é o que sugere a resiliência do aprendiz diante das perturbações cognitivas.

A eficácia das dinâmicas de grupo (GT e GD) na promoção dessa estabilização provisória manifesta-se na capacidade dos sujeitos de reconstruírem suas identidades de forma relacional, em que a autonomia emerge não como isolamento, mas como uma interdependência produtiva. O Partic.15 reforça essa interpretação ao descrever que

as discussões no GT e GD permitiram uma negociação de sentidos que eu não conseguiria sozinha, pois o olhar do outro me ajudava a enxergar novas dimensões do fractal,

o que ilustra a propriedade de complexidade infinita da aprendizagem mediada. Por fim, o Partic.28 sintetiza a potência sistêmica da proposta ao observar que

a DIPAC favorece essa rede de apoio que diminui a solidão do pesquisador e do professor, transformando o peso da teoria em uma construção coletiva e prazerosa.

Assim, a interação atua como o elo que vincula a motivação individual à inteligência coletiva do sistema, reforçando as bases para a dinâmica emergente das crenças e identidades que será discutida na sequência.

6.3.3. Confiança e protagonismo (emergência de autonomia)

A emergência da confiança e do protagonismo discente constitui o estágio de estabilização do sistema adaptativo, no qual a autonomia deixa de ser uma aspiração abstrata para se materializar como uma propriedade funcional e interdependente da trajetória formativa. Sob a ótica da complexidade, a autonomia não se confunde com o isolamento ou com uma autossuficiência individualista, mas emerge como uma capacidade de agência que

se fortalece à medida que o sujeito se sente seguro dentro da rede de interações mediada pela arquitetura DIPAC. Esse movimento é impulsionado pela redução da entropia possibilitada pela insegurança inicial, permitindo que o professor-estudante reconheça sua própria capacidade de influenciar o sistema e de ressignificar sua prática pedagógica a partir dos novos parâmetros conceituais. O Partic.10 ilustra com precisão esse processo ao afirmar que

ao entender a minha autonomia como parte de um sistema adaptativo, passei a me sentir mais confiante para testar novas práticas e assumir o protagonismo da minha formação,

demonstrando que a compreensão teórica da complexidade atua como um dispositivo de desestabilização para a mudança de postura e para a emergência de uma identidade mais proativa.

A evidenciação desse estado de protagonismo é retroalimentada pela percepção de que a imprevisibilidade e o erro não são falhas do processo, mas componentes intrínsecos ao fluxo da aprendizagem, o que desonera o sujeito da pressão pelo controle total e favorece a experimentação pedagógica. O Partic.18 corrobora essa interpretação ao relatar que

a liberdade de escolha e a valorização das nossas vozes na disciplina me deram a segurança necessária para propor atividades mais abertas em minhas próprias aulas, saindo da zona de conforto do livro didático,

evidenciando como a autonomia vivenciada na microescala da pós-graduação se replica de forma autossimilar na atuação profissional externa. De modo análogo, o Partic.25 observa que

o protagonismo não foi algo imposto, mas algo que surgiu naturalmente à medida que percebíamos que nossas contribuições eram fundamentais para o grupo, o que aumentou minha confiança acadêmica e pessoal.

Tais relatos confirmam que a confiança emerge como um fator de estabilização que permite ao sistema transitar para o Círculo Virtuoso de Aprendizagem, onde a satisfação gerada pela agência retroalimenta a motivação para novas buscas, fechando um ciclo de desenvolvimento contínuo e autorregenerativo.

6.3.4. Ressignificação e identidade (dinâmica emergente)

A culminância do processo formativo manifesta-se na ressignificação da identidade docente, fenômeno que ilustra com precisão a propriedade de autossimilaridade inerente ao Fractal de Aprendizagem, visto que a transformação operada na subjetividade do professor-estudante replica-se em sua atuação pedagógica externa. Sob a ótica da complexidade, a identidade é um sistema dinâmico em constante evolução, que, ao ser perturbado positivamente pelas apropriações conceituais da disciplina, busca novos estados de organização e equilíbrio. A transição de uma visão linear e controladora para uma perspectiva sistêmica e adaptativa permite que o docente se perceba como parte integrante de um ecossistema educativo vivo, onde sua agência é tanto influenciada quanto influenciadora do meio. O Partic.01 sintetiza essa metamorfose ao afirmar que a experiência

mudou minha forma de planejar e de me relacionar com os alunos,

evidenciando que a alteração na percepção teórica (micro) gera desdobramentos imediatos na dinâmica da sala de aula (macro), caracterizando uma autêntica expansão da dimensionalidade da aprendizagem.

Essa reconfiguração identitária é acompanhada por uma abertura ao novo e por uma maior tolerância à imprevisibilidade, elementos fundamentais para a sobrevivência pedagógica em cenários de incerteza. A percepção de que a aprendizagem é um processo caótico, porém proposital, desonera o docente da busca por resultados deterministas, favorecendo a emergência de práticas

mais sensíveis e dialógicas. Segundo o Partic.06, a disciplina proporcionou uma

mudança na visão de mundo e na forma de encarar os desafios do ensino,

sugerindo que a dinâmica emergente atinge as camadas mais profundas das crenças docentes, permitindo que o sujeito navegue com maior segurança em mares de complexidade. De modo análogo, o Partic.12 observa que a vivência permitiu

ressignificar a própria prática a partir de uma lente que valoriza a interação e a autonomia, algo que antes parecia secundário diante do conteúdo,

o que sugere reorganização das dinâmicas de estabilização do sistema e possibilidades de novos valores profissionais.

A redução da solidão docente, propiciada pela rede de apoio da DIPAC, atua como um facilitador para essa mudança identitária, visto que a transformação é validada e fortalecida pelo coletivo. O Partic.28 reforça essa dimensão ao observar que o percurso

ajudou a diminuir a solidão do pesquisador e do professor, transformando o peso da teoria em uma construção coletiva e prazerosa,

indicando que a identidade docente se fortalece na interdependência. Assim, a emergência de uma nova identidade, pautada pela flexibilidade e pelo protagonismo, fecha o Círculo Virtuoso de Aprendizagem, sugerindo que o sistema se mantenha em reorganização sistêmica para futuras adaptações e aprendizados, reforçando a formação como um processo contínuo de reconfiguração relacional e renovação fractal.

A seguir, apresentamos uma sistematização dos depoimentos em uma tabela comparativa, articulando as falas dos 28

respondentes da disciplina Posling/2025.2 aos construtos teóricos “Fractal de Aprendizagem” e “Círculo Virtuoso de Aprendizagem”, conforme o referencial de complexidade proposto.

Tabela 2: Articulação entre “Emoções e construtos teóricos”

Categoria de emoção	Depoimento ilustrativo	Construto teórico relacionado	Análise da Dinâmica Sistêmica
Insegurança / Ansiedade	"No início, me senti perdida com tantos conceitos novos; a ideia de que o ensino não é linear me causou uma certa ansiedade por não ter o controle total de tudo." (Partic.01)	Fator de Desequilíbrio (Condições Iniciais)	O sistema inicia em um estado de instabilidade e alta sensibilidade, necessário para a quebra de padrões relativamente estáveis de linearidade e posterior busca por novos estados de equilíbrio.
Confiança / Protagonismo	"Ao entender a minha autonomia como parte de um sistema adaptativo, passei a me sentir mais confiante para testar novas práticas e assumir o protagonismo da minha formação." (Partic.10)	Autonomia (Emergência no CVAp)	A estabilização da confiança permite que o docente transite da passividade para a agência, evidenciando a pertinência da noção de Círculo Virtuoso de Aprendizagem em que a autonomia se retroalimenta da satisfação acadêmica.
Pertencimento / Alívio	"As trocas no grupo foram essenciais; perceber que meus colegas compartilhavam das mesmas dúvidas me trouxe um alívio e um sentimento de que fazemos parte de uma rede." (Partic.01)	Interação (Propriedade Fractal)	A interação atua como um fluxo de reorganização relacional e estabilização provisória que pode evitar a entropia do sistema, permitindo que a negociação de sentidos ocorra em múltiplas escalas interacionais.
Entusiasmo / Ressignificação	"Mudou minha forma de planejar e de me relacionar com os alunos [...] percebi que a complexidade não está só na sala de aula, mas em tudo na vida." (Partic.01 / Partic.06)	dinâmica emergente (Identidade e Dimensionalidade)	A aprendizagem recursa em escalas macro (vida e prática profissional), evidenciando a dimensionalidade imensurável do processo e a autossimilaridade entre a formação e a atuação docente.

Fonte: Questionário avaliativo da disciplina FRAP-CVAp 2025.2.

A sistematização dos depoimentos e a articulação teórica apresentada conduzem à compreensão de que as emoções operam como padrões relativamente estáveis de organização emocional e interacional das trajetórias de reconfiguração relacional e ressignificação. É imperativo notar que a transição da insegurança para a confiança não constitui um evento isolado ou fortuito, foi frequentemente acompanhada pela ampliação das interações e da ampliação da autonomia, padrões que definem a essência do Círculo Virtuoso de Aprendizagem. Ao serem perturbados positivamente pela arquitetura da DIPAC, os docentes-estudantes experimentam uma redução da sensação inicial de desorientação, permitindo que a intensificação das trocas discursivas possibilitada pela colaboração e pelo protagonismo se converta em uma dinâmica emergente de suas identidades profissionais.

Assim, a dimensionalidade da aprendizagem expande-se para além do domínio técnico, alcançando a subjetividade do sujeito e favorecendo uma prática pedagógica que é, simultaneamente, sensível à complexidade e fundamentada na interdependência entre os atores do processo educativo. A análise integrada dos dados permite-nos sustentar que as emoções não se configuram como variáveis psicológicas isoladas, mas sim como propriedades emergentes de um sistema dinâmico que se reorganiza continuamente em resposta às interações e perturbações emergentes, revelando que a natureza fractal da aprendizagem manifesta-se na autossimilaridade entre a superação das angústias conceituais e a transformação da prática pedagógica cotidiana.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo central investigar a organização da aprendizagem pelas emoções no contexto de formação docente, propondo um "deslocamento analítico" ao compreendê-las não como variáveis psicológicas individuais, mas como "forças organizadoras distribuídas" que atuam dinamicamente e imprevisivelmente nos sistemas complexos. Para tanto, o capítulo

articulou o Fractal de Aprendizagem (FRAp) com o Círculo Virtuoso de Aprendizagem (CVAp) e a Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), oferecendo uma lente teórica inovadora para analisar as trajetórias formativas de professores. Os resultados da análise dos dados empíricos reforçam a tese de que emoções são elementos constituintes e dinâmicos da complexidade da aprendizagem, moldando ativamente a experiência do estudante. Não obstante, os dados também sugerem que processos formativos orientados pela Complexidade podem gerar desconforto epistemológico inicial, sobretudo em participantes fortemente vinculados a perspectivas pedagógicas mais estáveis e previsíveis. Tal aspecto evidencia que a reorganização sistêmica da aprendizagem não se dá sem tensões, constituindo um processo contingente e heterogêneo.

As reflexões tecidas ao longo desta investigação permitem-nos concluir que a premissa fundamental enunciada no título deste capítulo "Quando emoções atuam como forças organizadoras na aprendizagem: fractalidade fractalidade e a emergência de um círculo virtuoso em sistemas complexos de formação docente" encontra respaldo empírico e teórico consistente na experiência vivenciada pelos participantes do componente curricular analisado. No que se refere à consecução do primeiro objetivo deste estudo, qual seja, a validação do conceito de Fractal de Aprendizagem (FRAp), os dados sugerem consistência analítica do conceito de FRAp ao observarmos como a motivação, a autonomia e a interação se articulam de maneira recursiva e autossimilar em múltiplas escalas, demonstrando que a transformação operada na microescala das interações em grupo repercute na macroescala da identidade e da prática docente. A dimensionalidade da aprendizagem, uma das propriedades fractais investigadas, manifestou-se na profundidade das ressignificações identitárias relatadas, as quais transcendem métricas avaliativas convencionais e alcançam a subjetividade do professor-estudante em sua totalidade.

Concomitantemente, o segundo objetivo, voltado à noção de Círculo Virtuoso de Aprendizagem (CVAp) e à arquitetura da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) como ferramentas pragmáticas para a formação de professores, foi atingido ao evidenciarmos que a arquitetura pedagógica amplia condições de possibilitar perturbações capazes de favorecer reorganizações do sistema e protagonismo acadêmico. A análise dos dados permitiu-nos sustentar que as emoções não se configuram como variáveis psicológicas isoladas, mas sim como propriedades emergentes de um sistema dinâmico que se auto-organiza a partir de estados iniciais de desequilíbrio. A transição da insegurança para a confiança, exaustivamente documentada nos relatos discentes, não deve ser vista como um processo isolado ou fortuito, mas como o resultado sistêmico da intensificação das trocas interacionais e da progressiva ampliação da autonomia, padrões que caracterizam a própria essência do CVAp. Os quatro fluxos interacionais da DIPAC (Leitura Individual, Grupos de Trabalho, Grupos de Discussão e Plenária/Roda de Diálogo) demonstraram ser um arcabouço consistente para integrar metodologias ativas e fomentar participações ativas, validando sua eficácia no desenvolvimento integral do estudante.

Ao abraçar a imprevisibilidade e a sensibilidade às condições iniciais, a proposta pedagógica parece ter favorecido condições para que experiências iniciais de insegurança fossem progressivamente ressignificadas nas interações do grupo, permitindo que a intensificação das trocas discursivas possibilitada pela colaboração e pela negociação de sentidos se convertesse em uma transformação fractal das crenças docentes. Este trabalho avança a discussão na Linguística Aplicada e, simultaneamente, fornece subsídios fundamentais para a formação de professores, enfatizando a necessidade de criar ambientes que reconheçam e integrem as emoções como propulsoras do desenvolvimento profissional. Conclui-se, portanto, que uma pedagogia verdadeiramente adaptativa deve cultivar tanto o conhecimento técnico quanto a capacidade de navegar na complexidade inerente

à vida e à sala de aula, utilizando o conceito de CVAp como um construto teórico-prático adequado para a educação que vise ao desenvolvimento do pensamento crítico do estudante.

Finalmente, e em resposta ao terceiro objetivo, a análise dos depoimentos forneceu evidências do papel das emoções como "forças organizadoras distribuídas". A insegurança inicial dos professores, que se manifestou diante da complexidade do paradigma e da quebra de abordagens lineares, funcionou como um fator de desequilíbrio. No entanto, por meio das dinâmicas interacionais mediadas pela DIPAC, observou-se uma transição para o sentimento de pertencimento e interação, que se consolidou como um fator de estabilização provisória. Este, por sua vez, impulsionou a emergência da confiança e do protagonismo, demonstrando o engajamento ativo na construção do conhecimento.

A ressignificação da identidade docente, na qual as mudanças em nível individual (micro) reverberaram na compreensão mais ampla de sua prática profissional (macro), ilustrou, de modo consistente, a dinâmica emergente em andamento. Esses fatores emocionais não são meras reações, mas sim agentes que co-constroem a trajetória de aprendizagem, direcionando o sistema para estados de maior complexidade e auto-organização.

A principal contribuição deste artigo reside no deslocamento analítico proposto. Ao transcender a visão reducionista das emoções como fenômenos exclusivamente individuais, o estudo as posiciona como elementos sistêmicos que organizam a aprendizagem em um sistema complexo. A articulação do *framework* FRAp-CVAp-DIPAC oferece um marco teórico e prático para compreender e planejar intervenções pedagógicas que capitalizem sobre a natureza inerentemente complexa e emocional do aprendizado.

Este trabalho não só avança a discussão na Linguística Aplicada e na Teoria da Complexidade, mas também fornece subsídios importantes para a formação de professores, enfatizando a necessidade de criar ambientes que reconheçam e integrem as

emoções como propulsoras, e não obstáculos, ao desenvolvimento profissional. A voz autoral se manifesta na convicção de que uma pedagogia verdadeiramente adaptativa deve abraçar a imprevisibilidade e a riqueza das interações humanas, cultivando o conhecimento e a capacidade de navegar na complexidade inerente à vida e à sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

BERTALANFFY, Ludwig von. **Teoria geral dos sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DÖRNYEI, Zoltán; OTTÓ, István. **Motivation in action: A process model of L2 motivation**. Working Papers in Applied Linguistics, London, v. 4, p. 43-69, 1998.

ELLIS, Rod. **Learning a second language through interaction**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.

ESTEVES, Mateus. **Fractal de aprendizagem: motivação, autonomia e interação no ensino e na aprendizagem sob o paradigma da complexidade**. 2023. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

HOLLAND, John Henry. **Hidden Order: How Adaptation Builds Complexity**. Reading, MA: Helix Books/Addison-Wesley, 1995.

KAKPO, Arcade Johannes. **A implementação da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa na formação do leitor e no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa**. 2024. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens)

– Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Chaos/complexity science and second language acquisition**. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LONG, Michael H. **Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input**. *Applied linguistics*, v. 4, n. 2. 1983.

LONG, Michael H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, William C.; BHATIA, Tej K. (org.). **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996. p. 413-468.

LORENZ, Edward Norton. **The essence of chaos**. Seattle: University of Washington Press, 1993.

MAGNO E SILVA, Walkyria. Conselheiros linguageiros como potenciais perturbadores de suas próprias trajetórias no sistema de aprendizagem. In: MAGNO E SILVA, Walkyria; BORGES, Elaine Ferreira do Vale (orgs.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016.

MAGNO E SILVA, Walkyria; BORGES, Elaine Ferreira do Vale (org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016.

MANDELBROT, Benoît. **Objectos fractais**: forma, acaso e dimensão. Tradução de Carlos Fiolhais e José Luís Malaquias Lima. Lisboa: Gradiva, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Caleidoscópio**: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem — Memorial. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; NASCIMENTO, Milton do (orgs.). **Sistemas Adaptativos Complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Sistemas complexos e aprendizagem de língua estrangeira**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 11, n. 2, p. 253-271, 2011.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; NASCIMENTO, Milton do (orgs.). **Sistemas Adaptativos Complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

PARREIRAS, Vicente Aguimar. “Dinâmica interacional” para gerenciamento de aprendizagem de língua estrangeira baseada na teoria da complexidade. In: MAIA, Francisca Paula Soares; MENDES, Regina Maria Gonçalves (orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas adicionais em foco**. 1. ed. Roosevelt / New Jersey: Boavista Press, 2012. v. 1, p. 139-151.

PARREIRAS, Vicente Aguimar. **A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-69TQ6C>. Acesso em: 13 mar. 2026.

PARREIRAS, Vicente Aguiar; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 67-91, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23308>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Tradução de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Intrinsic and extrinsic motivations**: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

SCHRYRA, Geralda Aparecida do Carmo. **Protagonismo do estudante em contexto de uso de metodologias ativas via DIPAC na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2025. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

HISTÓRIAS DE VIDA, EMOÇÕES E AGÊNCI@ DE DISCENTES DE LETRAS NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Junia Braga (UFMG)
Gabriela Bohlmann Duarte (UFPEL)
Susana Cristina dos Reis (UFSM)

1. INTRODUÇÃO

é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica. (Freire, 1996, p. 11).

O pesquisador e professor Paulo Freire, em suas obras publicadas, já alertava sobre a importância da pedagogia do afeto e da amorosidade como conceitos importantes para gerar ações que valorizam a humanização e a educação libertadora dos indivíduos em seu processo formativo. Assim como o professor, os estudantes, a escola e os artefatos tecnológicos, as emoções são compreendidas como agentes constitutivos do ecossistema educacional influenciando e sendo influenciadas por outros agentes em um processo de inter-relação e inter-dependência.

Nesse ecossistema, o processo de formação docente configura-se como parte dessa ecologia em contínua (re)configuração, na qual histórias de vida, dimensões afetivas e o uso de tecnologias digitais, entre outros agentes, estão em constante interação, podendo favorecer ou coibir o exercício da agência docente no contexto de formação e prática.

Neste capítulo, adotamos as lentes da perspectiva ecológica para discutir as relações que se estabelecem entre as emoções e o exercício de agência em situações de uso de tecnologias digitais. As emoções são tratadas como significados construídos socialmente, e realizados por meio da linguagem em contextos específicos. Para isso, utilizamos o sistema de avaliatividade, com base nos autores Martin e White (2005), na perspectiva da linguística sistêmica-funcional, buscando identificar os significados interpessoais instanciados e realizados pela língua em uso no discurso. Já a agência é compreendida como algo que emerge de relações estabelecidas. Nessa perspectiva, o exercício da agência ocorre em contextos situados, sendo influenciados pelas dimensões iteracional, prático-avaliativa e projetiva, nos termos de Emirbayer e Mische (1998) e de Biesta e Tedder (2007).

Com base nesses princípios teóricos, discutimos a influência das emoções no exercício da agência de professores mediado por tecnologias digitais a partir das seguintes perguntas:

1) Quais emoções emergem no processo de apropriação das tecnologias? 2) O que as trajetórias de vida dos estudantes revelam em relação ao exercício da agência mediado pela tecnologia? 3) Quais as possíveis implicações do estudo para a formação de futuros professores?

Para conduzir essa discussão, partimos da análise das respostas dadas por um grupo de professores em formação inicial, em uma disciplina a distância, a um questionário semiaberto. Apresentamos brevemente as discussões teóricas que norteiam o nosso estudo e, em seguida, as análises conduzidas até o momento por se tratar de um estudo ainda em andamento. Por fim, propomos algumas reflexões que podem elucidar as futuras iniciativas de formação, em especial aquelas voltadas para o uso de tecnologias digitais.

2. PERSPECTIVA ECOLÓGICA E AGÊNCIA DOCENTE

A inter-relação é a essência da perspectiva ecológica, conforme defendido por Fritjof Capra (1996) e incorporado ao campo da Linguística Aplicada por Leo van Lier (2000). Nessa visão, compreender um ecossistema implica, antes de tudo, compreender as relações que o constituem, deslocando o foco de elementos isolados para as conexões que se estabelecem entre eles. Trata-se do que Capra denomina pensamento sistêmico, isto é, uma forma de pensar em termos de relações, conexões e contexto, na qual o entendimento dos fenômenos emerge do mapeamento dessas interações.

Neste capítulo, a perspectiva ecológica é adotada como uma lente com a qual se busca apreender a interdependência entre os fenômenos, considerando “a complexidade plena e a inter-relação de processos que se articulam na constituição de um ambiente” (Van Lier, 2004, p. 4). Essa interdependência torna-se particularmente visível em sistemas como a escola, onde múltiplas interações entre diferentes agentes, como estudantes, professores e tecnologias, se entrelaçam de maneira dinâmica, podendo ser observada em outros sistemas e fenômenos. Ao mapear essas relações, torna-se possível identificar padrões que emergem de forma recorrente na organização do sistema, evidenciando como tais elementos não apenas influenciam o ambiente, mas também são continuamente transformados por ele em um processo relacional e sistêmico.

A perspectiva ecológica tem sido concebida como um conjunto de referenciais para o estudo da agência. À luz da perspectiva ecológica, a agência é concebida como fenômeno complexo, relacional e emergente. Nessa visão, a agência emerge da interação dinâmica entre múltiplos elementos e agentes, influenciando e sendo influenciada, ao longo do tempo, por crenças, emoções, experiências prévias, contextos socioculturais e tecnologias digitais (Van Lier, 2004; Mercer, 2011; De Carvalho; Martins, 2024). Assim, a agência não se limita somente a uma escolha consciente e isolada

do sujeito, sendo caracterizada como um fenômeno que emerge de condições específicas, historicamente situadas e constantemente reconfiguradas.

Os sociólogos Emirbayer e Mische (1998) teorizaram agência como uma “tríade cordal” em que as relações passadas (dimensão iterativa) e a projeção futura (dimensão projetiva) influenciam o exercício da agência no presente (dimensão prático-avaliativa). Dessa forma, a agência é informada pela articulação entre experiências passadas, avaliações do presente e projeções do futuro em meio a estruturas educacionais, sociais, políticas, econômicas e culturais que simultaneamente possibilitam e restringem a ação, manifestando-se como um movimento contínuo. Embora outros teóricos já tenham reconhecido a influência de fatores estruturais no exercício da agência (cf. Giddens, 1984), Emirbayer e Mische inovaram ao avançarem a tese de que a agência é mais bem investigada por meio de uma perspectiva que considere não apenas os aspectos relacionais, mas também os temporais, alinhando-se com os princípios da abordagem ecológica conforme Biesta e Tedder (2007). Ao examinar a agência tanto sob o ângulo da inter-relação quanto sob o ângulo temporal, Emirbayer e Mische definem agência como

o engajamento temporalmente construído dos atores em diferentes ambientes estruturais — os contextos temporais-relacionais da ação — que, por meio da interação entre hábito, imaginação e julgamento, tanto reproduz quanto transforma essas estruturas em resposta interativa aos problemas colocados por situações históricas em mudança (1998, p. 970).¹

Ao se referirem aos “contextos da ação”, esses pesquisadores ressaltam a importância do contexto e da estrutura para compreender como a agência constitui um “engajamento temporalmente construído em diferentes ambientes estruturais” (p. 970). O hábito refere-se ao passado, a imaginação ao futuro e o

¹ Todas as traduções realizadas neste texto são de responsabilidade das autoras.

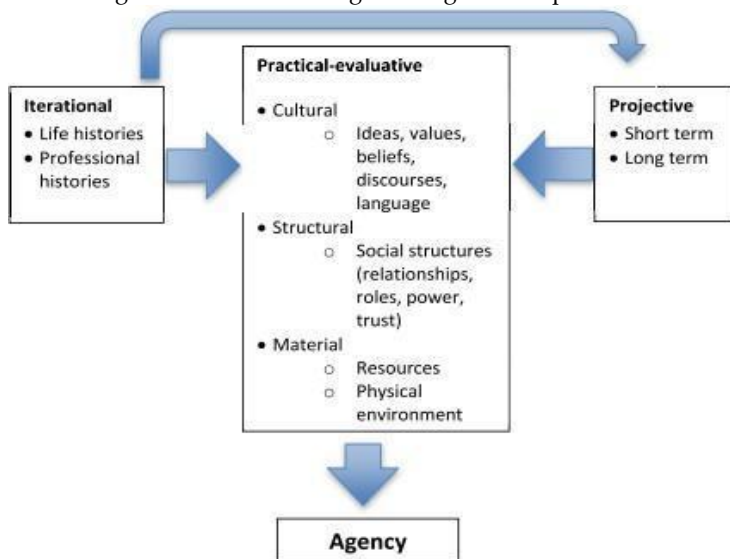
julgamento, ao presente. A concepção de agência nos termos de Emirbayer e Mische (1998) inspirou Biesta e Tedder (2007) a investigar a agência docente, levando-os ao entendimento de que no contexto docente, a agência decorre “da interação entre esforços individuais, recursos disponíveis e fatores contextuais e estruturais” (2007, p. 137). Priestley et al. (2015), ao explorar as dimensões temporais da agência em uma pesquisa com professores, explicam que as ideias de Emirbayer e Mische (1998) mostram que a dimensão iterativa da agência docente se baseia em “realizações passadas, compreensões e padrões de ação” (p. 24). Nessa dimensão, a agência emerge da experiência docente acumulada, sendo possível distinguir a influência das histórias de vida gerais dos professores e das suas histórias de vida específicas.

Já a dimensão projetiva abrange “possíveis trajetórias futuras de ação [em relação a] esperanças, medos e desejos dos atores para o futuro” (ibid., p. 971). Nessa dimensão, a agência é impulsionada pelo ato intencional de moldar o próprio futuro. Por fim, a dimensão prático-avaliativa, de forma simples, refere-se ao fato de que a agência é exercida no presente. Ela abrange a capacidade dos sujeitos de fazerem “julgamentos práticos e normativos dentro das possíveis trajetórias alternativas de ação, em resposta às demandas, aos dilemas e as ambiguidades emergentes nas situações em constante desenvolvimento” (Emirbayer; Mische, 1998, p. 971).

Emirbayer e Mische (1998) enfatizam que as dimensões se caracterizam como distinções analíticas, de modo que todas estão presentes, em diferentes níveis, em qualquer ação. Por isso, a referência metafórica a uma “tríade cordal”, ou seja, três notas musicais que combinam em um efeito sonoro. Da mesma forma, a “tríade cordal” da agência remete a três dimensões temporais inter-relacionadas, ainda que uma das dimensões dessa tríade possa predominar em alguns aspectos, sendo “possível falar de uma ação que esteja mais (ou menos) engajada com o passado, mais (ou menos) direcionada para o futuro, mais (ou menos) receptiva ao presente.” (Emirbayer; Mische, 1998, p.971-972)

O modelo ecológico da agência do professor, usado mais extensivamente por Priestley, Biesta e Robinson (2013; 2015) e apresentado a seguir, destaca que o exercício da agência é sempre informado pela experiência passada – e, no caso específico da agência docente, envolve tanto experiências profissionais quanto pessoais. O modelo também enfatiza que a realização da agência está sempre orientada para o futuro. Além disso, ilustra que a agência é sempre exercida em uma situação concreta, sendo, portanto, ao mesmo tempo condicionada e apoiada pelos recursos culturais, estruturais e materiais disponíveis aos atores.

Figura 1 - Modelo Ecológico da agência do professor



Fonte: Understanding teacher agency (Priestley et al., 2013, p. 190)

A agência é concebida, na metáfora utilizada por esses autores, como algo a ser alcançado (tradução livre de *achieved*). Os autores citados nesta seção caracterizam o alcance ou emergência da agência como um processo temporal, moldada pelo espaço agentivo e pela capacidade agentiva do indivíduo — daí a perspectiva ecológica na qual a agência emerge como resultado da interação entre o engajamento do indivíduo com seu espaço,

influenciado pelas dimensões temporais anteriormente mencionadas (Emirbayer e Mische, 1998; Biesta e Tedder, 2007; Priestley; Biesta; Robinson, 2013).

3. EMOÇÕES QUE EMERGEM PELO DISCURSO NA PERSPECTIVA DO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

Na perspectiva da linguística sistêmica-funcional, Martin e White (2005, p.42), citando Painter (2003), reiteram que as emoções “são recursos expressivos com os quais nascemos e incorporamos fisiologicamente desde o momento do nascimento”. Com base nesse conceito, na análise dos usos da linguagem, as emoções podem ser manifestadas pelos textos que produzimos. Ao conceber a linguagem como um sistema de escolhas (Halliday, 1994), Martin e White (2005) propõem o sistema de avaliatividade, cujo foco está na discussão dos significados interpessoais instanciados e realizados pela língua em uso no discurso. Nesse sistema, a avaliação pela linguagem pode se valer de recursos léxico-gramaticais, no nível semântico-discursivo, para expressar atitudes, gradação e engajamento. No Sistema de Avaliatividade, o subsistema de atitude inclui os campos semânticos de afeto, julgamento e apreciação. Neste estudo, ao explorarmos o subsistema da atitude, nosso foco está no campo semântico do afeto, já que esse engloba emoções como alegria, felicidade, satisfação, tristeza, tédio, medo, raiva, nojo, repulsa, ódio, etc.

Portanto, como afirmam Martin e White (2005, p.22), “atitudes têm a ver com a avaliação das coisas, do caráter das pessoas e de seus sentimentos. Tais avaliações podem ser mais ou menos intensas, isto é, mais ou menos ampliadas”. Com isso, o afeto, na linguagem, refere-se a sentimentos do falante, que fazem referência ao “eu” para expressar emoções, que podem ser explicitadas pelo falante pela linguagem, como sentimentos internos (positivos ou negativos), sejam de alegria, tristeza, medo ou raiva, entre outros.

Como destaca Almeida (2010, p.100), o subsistema de atitude engloba as emoções como reações que uma pessoa vivencia em resposta a uma situação específica.

(...) afeto **tem a função de expressar as emoções no discurso**. Já o **juízo representa as avaliações dos falantes/autores** em relação ao “como comportar-se” na sociedade, incluindo avaliações sobre ética e a moralidade estabelecidas pela Igreja, pelo Estado ou por outras instituições. Já **a apreciação** diz respeito às avaliações sobre coisas e objetos, no âmbito da estética, da forma, etc. (Almeida, 2010, p.100)

Nos estudos da linguística sistêmica funcional, o Sistema de Avaliatividade está dividido em três domínios, ou seja, pelos subsistemas de Atitude, Engajamento e Gradação, os quais nos possibilitam orientar a avaliação para o objeto ou para o sujeito. Neste estudo, ao alinharmos tais conceitos com a perspectiva ecológica, concebemos que esses domínios são convergentes e interconectados, formando diferentes campos semânticos.

Ao recorrermos ao subsistema da **atitude**, expressamos sentimentos e emoções, fazemos julgamentos de caráter e avaliações. De acordo com White (2015, p.1),

[e]sses recursos de construção de significado são agrupados como a “linguagem da avaliação”, visto que são todos meios pelos quais o envolvimento pessoal e avaliativo do falante/escritor no texto se revela, à medida que adotam posições em relação aos fenômenos (as entidades, acontecimentos ou estados de coisas que estão sendo construídos pelo texto) ou em relação aos meta fenômenos (proposições sobre essas entidades, acontecimentos e estados de coisas) (p.1)

Nessa perspectiva, o subsistema de atitude é apoiado em recursos linguísticos para expressar afeto, que expressa emoções, sentimentos e estados psicológicos, positivos e negativos; para indicar juízo, recorre-se a recursos que julgam o caráter; e

para apreciação, utilizam-se de recursos que buscam atribuir valor às coisas, a objetos (Vian Junior, Souza e Almeida, 2010; Martin; White, 2005).

O afeto é expresso por sentimentos positivos ou negativos e contempla categorias como a in/felicidade, in/satisfação e in/segurança (Martin; White, 2005, p.42). Desse modo, o afeto é entendido como “o registro de sentimentos positivos e negativos: por exemplo, sentimos felizes ou tristes, confiantes ou ansiosos, interessados ou entediados?” (Martin; White, 2005, p. 42). Na variação final da tipologia de afeto, as emoções podem ser agrupadas em três conjuntos: felicidade/infelicidade, segurança/insegurança, satisfação/insatisfação, cujas definições apresentamos no Quadro 1.

Quadro 1 - Tipologia do afeto, no Sistema de Atitude na perspectiva da linguística sistêmica-funcional

T I P O L O G I A D O A F E T O	Categoria	Foco e Definição
	Felicidade/ Infelicidade	Emoções estão relacionadas ao coração. Alegria, felicidade, tristeza, ódio e amor. Esses sentimentos abrangem as emoções, envolvendo os sentimentos felizes ou tristes e a possibilidade de direcioná-los para o fenômeno de gostar ou não gostar.
	Segurança/ Insegurança	Emoções relacionadas ao bem-estar social: ansiedade, confiança, temor. Envolvem sentimentos de paz e ansiedade, em relação ao ambiente, incluindo pessoas que nos rodeiam.
	Satisfação/ Insatisfação	Essas emoções lidam com o sentimento de alcance ou frustração em relação às atividades em que está engajado, incluindo papéis como participantes/espectadores da ação. Abrange as emoções relacionadas aos objetivos realizados, por exemplo, tédio, desprazer/desagrado, curiosidade, respeito.

Fonte: Adaptado de Martin; White (2005);
Vian Junior, Souza e Almeida (2010, p.105)

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa de natureza aplicada, descritiva e interpretativista, de abordagem qualitativa, adota as lentes da perspectiva ecológica, para analisar os dados gerados por meio de um questionário disponibilizado aos participantes da pesquisa, via *Google Forms*, no segundo semestre de 2025.

Esse questionário *online* apresenta 15 questões abertas e foi disponibilizado em uma disciplina regularmente ofertada na modalidade a distância, em uma universidade pública. Para análise, selecionamos às respostas dos participantes aos seguintes itens do questionário: “a) Descreva as suas memórias sobre o uso de tecnologias durante a sua educação básica; b) Quais emoções, durante a educação básica e a graduação, você considera terem sido desencadeadas pelo contato com tecnologias digitais?; c) Quais ações, em sua prática como estudante e como professor (caso você já atue), você considera terem sido desencadeadas pelo contato com tecnologias digitais?; d) Quais expectativas e metas você projeta para o seu futuro?”

Participaram deste estudo 59 discentes de graduação em Letras, de licenciatura em inglês, espanhol, português, italiano e francês, matriculados na disciplina voltada para discussões sobre o uso de tecnologias digitais em práticas de ensino de línguas adicionais. Os participantes selecionados para este estudo² concordaram em disponibilizar os dados e assinaram o termo de confidencialidade em pesquisa.

A faixa etária dos participantes é de 20 a 60 anos, sendo que destes, 45 estão na faixa de 20 a 30 anos; 7 deles entre 31 e 35 anos; e 7 deles na faixa de 45 e 60 anos. Os participantes informaram ainda que 57,6% deles já possuem experiência como docentes, embora estivessem cursando formação inicial. Contudo, como este

² Este estudo se insere no projeto Inovações tecnológicas em espaços e práticas sociais de ensino e aprendizagem de línguas: um estudo na perspectiva ecológica e complexa, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número CAAE 78647924.4.0000.5149.

estudo encontra-se em andamento, analisamos as respostas de 18 participantes.

A análise dos dados identifica, nos excertos, emoções e a agência dos participantes. Para discutir as emoções, ao interpretarmos o discurso dos participantes, por meio da linguagem em uso, recorreremos ao Sistema de Avaliatividade (Martin e White, 2005; Almeida, 2010), na perspectiva da linguística sistêmica-funcional. Analisamos as respostas dos 18 participantes, conforme seus relatos, e apresentamos aqui os excertos de 5 participantes (P#1, P#2, P#12, P#14 e P#15), os quais foram considerados mais representativos para a discussão.

Já para identificar e discutir a agência, analisamos os dados a partir das três dimensões propostas por Emirbayer e Mische (1998) e Biesta e Tedder (2007), em uma perspectiva ecológica, que são: iteracional (passado), prático-avaliativo (presente) e projetista (futuro). Ao analisarmos as histórias de vida desses 18 sujeitos, observamos que as respostas dos participantes 12 e 14 nos permitem discutir as três dimensões da agência e nos servem de bons exemplos para a reflexão proposta.

Para tabularmos os dados, realizamos os seguintes procedimentos: 1) levantamento de histórias de vida/memórias; 2) levantamento de emoções (adjetivos e substantivos, processos verbais) que indicam emoções (positivas e negativas) explícitas nos discursos; e 3) levantamento de ações (ações, processos verbais) que nos ajudam a identificar as dimensões da agência pelo discurso. Por fim, nos textos, destacamos elementos linguísticos que nos ajudaram a interpretá-los, buscando, de forma contínua, identificar como as memórias refletem emoções e ações que perpassam transversalmente o passado, o presente e as futuras ações dos professores em formação.

4. IDENTIFICANDO AS EMOÇÕES DESENCADEADAS DOS PARTICIPANTES PELO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Passamos, agora, à análise das emoções a partir das respostas dos participantes para a pergunta **“Quais emoções, durante a educação básica e a graduação, você considera terem sido desencadeadas pelo contato com tecnologias digitais? Que ações ocorreram com base nessas emoções?”**. Tendo por referência o Subsistema de atitude e considerando suas categorias de afeto, julgamento e apreciação, percebemos que, nas respostas dos 18 participantes, um participante (P#3) apenas aprecia tecnologias, mais especificamente, o “acesso às tecnologias”, e não explicita no seu depoimento suas emoções. Todos os demais demonstram, em suas avaliações, afeto ou apreciação pelas tecnologias.

No depoimento do P#3 - *“Acesso a conteúdo que podem ser usados em todo o mundo”* - o participante demonstra apreciar as tecnologias atribuindo a elas valoração e avaliando a ubiquidade permitida pelos acessos aos conteúdos digitais, como mostra o excerto supracitado. Há, também, no *corpus* outros exemplos tanto de apreciação quanto de julgamentos feitos pelos discentes (P#7; P#8, P#9, entre outros). O excerto do P#7 exemplifica essa categoria, P#7 - *“Embora a maioria das pessoas se sentisse empolgada com essas ferramentas, eu, na verdade, sentia um certo medo e ansiedade, principalmente devido à minha dificuldade em manter o foco”*.

No depoimento de P#9 - *“Durante algum tempo, a internet foi o meio perfeito para o incentivo ao bullying, mentiras, brigas, etc. Acredito que nem mesmo a escola ou os pais e responsáveis estavam preparados para lidar com essas situações”*, é perceptível a apreciação de valoração da participante com relação à Internet e, também, o seu julgamento, de estima social, demonstrando os desafios dos usuários em lidar com as tecnologias. Nota-se, aí, a avaliação de julgamento do comportamento dos usuários com relação às tecnologias sendo feita pela P#9.

Além desses excertos, no *corpus*, há uma variedade de exemplos de afeto (de emoções positivas ou negativas) que são demonstrados por meio de escolha de itens lexicais de uso da linguagem explicitados por meio de adjetivos e substantivos. As emoções positivas são manifestadas por meio de léxicos como “felicidade, satisfação, empolgação, entusiasmo, curiosidade, encantamento, sensação de descoberta, alívio”. Já as emoções negativas demonstram a insegurança, a infelicidade e a insatisfação dos participantes, por meio da escolha de vocábulos como “confusão, estresse, certo medo, ansiedade, frustração, desconforto, me sentir sobrecarregada”, entre outros.

Neste estudo, há recorrência de dados que indicam tanto a apreciação quanto a emoção pelas tecnologias, sendo possível perceber, explicitamente, as emoções dos participantes sobre seus usos. No Quadro 2, elencamos itens lexicais encontrados no *corpus* que reforçam e ilustram os usos de linguagem explícitos sobre emoções que foram tabulados durante a análise, buscando classificar essas emoções como positivas e/ou negativas, considerando o que foi proposto por Martin e White (2005) e Vian Junior, Souza e Almeida (2010), no subsistema de afeto.

Quadro 2 - Exemplos do campo semântico de afeto, pelo sistema de Atitude na perspectiva da linguística sistêmica-funcional

Categorias da Tipologia do Afeto	Exemplos de itens léxico-gramaticais encontrados no Corpus
Felicidade/ Infelicidade	<i>Felicidade(P#2), Sempre gostei (P#2), Gosto (P#2) “(...) curiosidade e felicidade (P#3),</i>
	<i>Confusão e estresse (P#6), Emoções depressivas de baixa estima (P#8), “sensação de descoberta, me despertou uma motivação (P#12)</i>
Segurança/ Insegurança	<i>diferencial competitivo (P#2), confusão, estresse” (P#6), sentia um certo medo e ansiedade” (P#7,) “me fazia sentir sobrecarregada” (P#7), “muita angústia e preocupação” (P#10), “o surgimento da IA me gerou muita angústia e preocupação (P#10), (...) insegurança (P#14),</i>

Satisfação/ Insatisfação	<i>muito interesse (P#1), Satisfação (P#5; P#14), Alívio (P#6), maior destaque (P#2), Curiosidade* (P#10), Fico muito satisfeita (P#13; P#16;), empolgação e curiosidade (P#14), curiosidade e empolgação (P#10), entusiasmo e curiosidade (#15). Foi e ainda é muito bom (P#2),</i>
--------------------------	--

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com base nas respostas ao questionário submetido em 2025.

No excerto, proposto por P#1, “*Quando mexíamos com essas tecnologias, **nos despertava muito interesse** por ser um recurso diferente no nosso dia a dia*”, o participante afirma que, ao usar as tecnologias, esses recursos despertavam sentimentos, o que entendemos como uma demonstração de afeto/emoção pelas tecnologias, seguida de apreciação pelo uso. Concebemos que, nesse fragmento, P#1 também está avaliando as coisas que lhe despertam a atenção, ou seja, as tecnologias. De modo geral, essa afirmação mostra que o uso de tecnologias desencadeava na pessoa uma emoção positiva de felicidade e de satisfação por querer usar e, também, pelo próprio interesse da discente e de seus colegas em explorar novos recursos na educação linguística.

Para ilustrar algumas escolhas que indicam afeto, discutiremos excertos que deixam explícitas as emoções positivas e negativas no discurso. Para exemplificar, temos o depoimento de P#2:

No geral, as emoções desencadeadas pelo contato com tecnologias digitais durante a educação básica e a graduação foram sempre de **curiosidade e felicidade**, pois como **sempre gostei** de questões que envolvessem tecnologia e trabalhar isso durante essa fase da vida foi e ainda é muito bom (P#2).

Nesse fragmento, observamos que inicialmente o participante nomeia suas emoções como “curiosidade e felicidade”, demonstrando seu afeto positivo na tipologia de satisfação e felicidade. Além dessa demonstração explícita das emoções, na

segunda parte desse depoimento, P#2 faz apreciações e demonstra suas emoções positivas pelo uso de tecnologias:

*(...) Além disso, as utilizações de tais recursos desencadearão a necessidade de urgência (...) para me capacitar ainda mais, uma vez que percebi quanto mais dominava determinada ferramenta ou recurso tecnológico, (..)mais fácil minha vida ficava, possibilitando **um maior destaque**, além de ter **um diferencial competitivo** entre meus concorrentes (...). (P#2)*

As escolhas das expressões e dos vocábulos tais como “sempre gostei”, “diferencial competitivo” e “maior destaque” remetem às emoções de felicidade, segurança e satisfação da participante quanto ao uso de tecnologias durante suas experiências de aprendizagem. Tais escolhas destacam ainda o *status* que as tecnologias podem proporcionar quando temos conhecimento sobre seus usos.

As emoções manifestadas por P#2 e outros participantes demonstram instâncias em que a curiosidade e a busca por novos conhecimentos são favorecidas. Nesse caso, entendemos que a curiosidade é um estado emocional e motivacional complexo, conforme (Mercer, 2024), manifestado pela vontade/impulso de explorar e de descobrir e aprender novos conhecimentos. No discurso desses participantes, a curiosidade está sempre associada a emoções positivas de satisfação, empolgação e entusiasmo, o que nos permite identificar um padrão de relação entre a curiosidade e outras emoções positivas, sendo que a curiosidade parece indicar um estado emocional que favorece a apropriação das tecnologias digitais por parte dos professores em formação.

Em outros excertos no *corpus*, as emoções emergem como resultado do contato com a tecnologia durante a educação básica. A participante P#12, por exemplo, em seu relato, nomeia três sentimentos iniciais: conhecimento, entusiasmo e curiosidade. No entanto, no excerto, P#12 sugere que o “conhecimento extraclasse” é uma emoção, o que de fato não é. Emoção, nesse fragmento, refere-

se aos sentimentos positivos expressos pelas escolhas de itens lexicais “entusiasmo e curiosidade”. Nesse caso, temos emoções positivas e complexas que podem ser classificadas nas tipologias de felicidade e satisfação, e são descritas pela participante como resultantes de outros sentimentos tais como “sensação de descoberta”, que emergem da motivação e autonomia.

Acredito que a maior emoção dentro desse cenário para mim, como aluna, foi o conhecimento extraclasse que esses recursos me mostravam. **Sentia entusiasmo e curiosidade** ao perceber que poderia ir além do que estava no livro didático e **essa sensação de descoberta me despertou uma motivação** para pesquisar por conta própria fora do ambiente escolar. Já na graduação, **senti uma maior autonomia**, pois as ferramentas digitais me permitiram explorar artigos, assistir a palestras e realizar atividades de **forma independente, e isso** me proporcionou uma rotina de estudos um pouco mais ativa do que a minha no colégio. (P#12)

De modo geral, no corpus analisado, identificamos que há maior indício de afeto positivo, pela recorrência de **emoções positivas**, explicitados nas diferentes tipologias: **de felicidade** (P#2 - *Felicidade, Sempre gostei*; P#13 - *Gosto Muito*; P#12 - *entusiasmo; sensação de descoberta me despertou uma motivação*; P#14 - *forte entusiasmo*); **de segurança** (P#11- *Confiança; autoconfiança*; P#14 - *empoderamento*) e **de satisfação** dos participantes (P#1 - *despertava muito interesse*, P#2 - *maior destaque*, P#5 - *foi de satisfação*; P#6 - *Alívio*; P#13 - *Fico muito satisfeita*; P#15-*senti satisfação*), sendo estas observadas nos depoimentos de 11 participantes dos 18 depoimentos investigados.

Contudo, as emoções negativas também estão presentes, não só com a intenção de demonstrar sua insatisfação e/ou insegurança com relação ao uso de recursos digitais, mas também associadas a emoções positivas, indicando a ambivalência no discurso dos participantes. No *corpus* encontramos 7 depoimentos ambivalentes, e para ilustrar discutiremos os depoimentos dos participantes #14 e #15.

Na minha experiência como alguém nascido em 2000, o contato com tecnologias digitais durante a educação básica e a graduação desencadeou *emoções complexas e muitas vezes contraditórias*. Uma das mais proeminentes era a *ansiedade*, frequentemente ligada à instabilidade técnica: quando a internet caía no meio de uma pesquisa crucial ou o software travava, o medo de perder o trabalho era imediato. Essa frustração levava a ações práticas, como o desenvolvimento de um hábito de salvar backups do trabalho em vários lugares e a troca rápida de plataformas para evitar pontos de falha. Em contraste, havia um forte entusiasmo e empoderamento gerado pela facilidade de acesso a informações e pela capacidade de criar conteúdos multimídia. Esse entusiasmo nos impulsionou à aprendizagem autodidata de novas ferramentas – buscando tutoriais para editar vídeos ou dominar planilhas – e à colaboração constante em documentos compartilhados. Já na graduação, com o surgimento de ferramentas de IA mais avançadas, uma nova onda de insegurança surgiu: o receio de que o trabalho fosse considerado superficial ou plagiado. Essa insegurança, no entanto, motivou uma ação positiva e essencial: a busca por habilidades de análise mais profundas e a dedicação à justificação do processo, provando que o pensamento humano estava por trás do resultado. (P#14)

Durante a educação básica, **o contato com tecnologias digitais despertava muita curiosidade e empolgação**, principalmente quando havia aulas no laboratório ou o uso de vídeos para complementar os conteúdos. Já na graduação, essas emoções se transformaram em *motivação* e, às vezes, *ansiedade*, porque a tecnologia também trouxe novas responsabilidades, como plataformas de ensino e prazos online. Em alguns momentos, *sentí satisfação* ao descobrir ferramentas que facilitavam os estudos, como dicionários digitais ou aplicativos de organização. *Também houve frustração* quando enfrentei dificuldades técnicas ou quando dependia de internet e não tinha acesso. Essas emoções influenciaram minha forma de estudar e de buscar autonomia (P#15)

Ao classificarmos os vocábulos nas categorias **infelicidade, insegurança e insatisfação**, notamos que os participantes trazem expressões e léxicos variados, tais como “P#8 - *Emoções depressivas*

de baixa estima”, “P#10 - gerou muita angústia e preocupação; P#14, #15 - ansiedade”, “P#7 sentia um certo medo e ansiedade”, P#7 “despertou emoções complexas, “P#14 - insegurança”, “ P#15 - frustração”, que constituem um campo semântico negativo. Com isso, também depreendemos pelos depoimentos que, embora seja possível identificar emoções negativas como a frustração e inseguranças geradas pelo uso da Internet (ou das tecnologias digitais, de modo geral) (P#7, P#14, P#15), essas emoções parecem não ter impedido esses professores em formação de buscarem alternativas e seguirem usando as tecnologias digitais.

Na próxima seção, apresentamos a análise da agência do professor em formação.

5. CONECTANDO EMOÇÕES E O EXERCÍCIO DE AGÊNCIA MEDIADO POR TECNOLOGIAS

Após apresentarmos a seção anterior, com a análise das emoções nas respostas de 18 participantes na pesquisa, passamos às discussões sobre a relação entre emoções e o exercício de agência mediado por tecnologias. No excerto, P#12, ao descrever as suas memórias sobre o uso de tecnologias digitais durante a sua educação básica, demonstra que o contato com ferramentas lúdicas que teve enquanto aluna influenciou sua prática como docente até os dias atuais, indicando, possivelmente, que o uso dessas ferramentas reflete na apropriação dos recursos digitais na sua docência, sendo algo positivo para o desenvolvimento de novas habilidades e competências docentes. Isso também é reforçado pelas escolhas lexicais feitas pela participante que remetem ao campo semântico positivo (“gostava muito, sempre gostei, isso sempre me despertou”), que ressaltam o uso de tecnologias e seus interesses em jogos online e quizzes, bem como por músicas ou vídeos no *YouTube* como ferramentas lúdicas de que ela fez uso enquanto aluna e que ela ainda recorre profissionalmente para incentivar outros alunos a aprenderem.

Não tive contato com a inteligência artificial durante meu processo educacional na educação básica, **porém a partir do meu ensino médio pude ter contato com ferramentas lúdicas que utilizo até hoje em sala de aula como docente.** Jogos online e quizzes são bons métodos de fixação e absorção na sala de aula, os alunos gostam do desafio e instintivamente buscam o que aprenderam durante a exposição desse matéria e eu, como aluna, gostava muito dessa saída do tradicionalismo do livro didático. Sempre gostei também do extra, como músicas ou vídeos no youtube, isso sempre me despertou um interesse além do que foi aprendido no livro didático e me fez explorar mais sobre os temas trabalhados em sala de aula. (P#12)

Esse relato nos permite inferir, ainda, que a agência de P#12 é influenciada por suas experiências com as tecnologias digitais durante o ensino médio. Nos termos de Biesta e Tedder (2007), evidenciamos tanto a dimensão prático-avaliativa quanto a dimensão iterativa da agência, isto é, a relação entre as influências das experiências do passado e as práticas realizadas no contexto presente.

No que diz respeito às relações estabelecidas entre as emoções e as ações desencadeadas a partir do contato com as tecnologias digitais, notamos que P#12 relaciona o conhecimento extraclasse propiciado pelo uso de recursos tecnológicos na sala de aula com as emoções de entusiasmo e curiosidade:

Acredito que a maior emoção dentro desse cenário para mim, como aluna, foi o **conhecimento extraclasse** que esses recursos me mostravam. Sentia **entusiasmo e curiosidade** ao perceber que poderia ir além do que estava no livro didático e essa sensação de descoberta me despertou uma motivação para pesquisar por conta própria fora do ambiente escolar. Já na graduação, **sentí uma maior autonomia**, pois as ferramentas digitais **me permitiram explorar artigos, assistir a palestras e realizar atividades de forma independente e isso me proporcionou uma rotina de estudos** um pouco mais ativa do que a minha no colégio. (P#12)

Nesse relato, P#12 afirma que as ações de explorar artigos, assistir a palestras e realizar atividades de forma independente, propiciadas pelo contato com as ferramentas digitais, instigaram a sua autonomia, e favoreceram uma rotina de estudos mais ativa do que a sua no colégio. Podemos pensar, aqui, em uma ampliação do exercício da agência no presente, ou seja, na dimensão prático-avaliativa nos termos de Biesta e Tedder (2007). As ações da participante no passado se assemelham às ações relatadas no presente, sendo possível identificar, novamente, tanto a dimensão iteracional - referente às atividades de pesquisa - quanto a dimensão prático-avaliativa da agência - referente às ações que tornam a sua rotina de estudos mais ativa.

Questionada sobre as ações que foram desencadeadas por seu contato com as tecnologias digitais, P#12 afirma que **“o contato com as tecnologias [lhe] proporcionou um processo de estudos mais ativo e dinâmico.”** Ela cita ações de buscar fontes, materiais complementares e informações extras - **“que iam além do livro didático”** - e, a partir disso, emergiu o **“bom hábito de explorar amplamente os conteúdos trabalhados em sala de aula”**. Percebemos, assim, que as relações estabelecidas com as tecnologias digitais favoreceram o exercício da agência por meio da busca por outros conteúdos e informações fora da sala de aula.

Por fim, quando questionada sobre quais seriam as expectativas e metas para o seu futuro na carreira docente, P#12 faz a seguinte afirmação:

“Espero que no futuro possa ser uma boa docente, que busque dar aulas que provoquem nos meus alunos o que a escola proporcionou em mim. Minha meta é praticar a docência no ensino superior, porém acredito na necessidade de estar inserida, mesmo que por pouco tempo, na educação básica.”

Percebemos, neste relato, a dimensão projetiva e a dimensão iterativa da tríade cordal de sua agência (Biesta; Tedder, 2007), voltada para provocar, em seus alunos, as mesmas sensações que a

escola havia lhe propiciado. Podemos inferir a presença do desejo de uma prática voltada para o entusiasmo no processo de aprendizagem e a curiosidade para explorar e buscar temas além dos muros da escola.

Passamos agora à análise do participante 14, que afirma que as emoções, tanto negativas quanto positivas, relacionam-se a suas próprias iniciativas para lidar com elas. Das emoções negativas, tais como, frustração e ansiedade, emergiram ações práticas como relatadas no trecho: **“o desenvolvimento de um hábito de salvar backups do trabalho em vários lugares e a troca rápida de plataformas para evitar pontos de falha”**. Já as emoções positivas, como entusiasmo, favoreceram a aprendizagem autodidata e a colaboração como pode-se observar no trecho a seguir : a **“aprendizagem autodidata de novas ferramentas – buscando tutoriais para editar vídeos ou dominar planilhas – e à colaboração constante em documentos compartilhados”**.

Na graduação, o participante relata um movimento muito semelhante ao ocorrido em sua experiência no ensino básico: a emoção negativa que sentiu (insegurança) o motivou “a uma ação positiva”. Nas palavras do participante,

uma nova onda de insegurança surgiu: o receio de que o trabalho fosse considerado superficial ou plagiado. Essa **insegurança, no entanto, motivou uma ação positiva e essencial: a busca por habilidades de análise mais profundas e a dedicação à justificação do processo**, provando que o pensamento humano estava por trás do resultado. (P#14)

Percebemos, aqui, nos termos de Biesta e Tedder (2007), a dimensão iteracional ao buscar uma ação positiva nos momentos em que novos desafios tecnológicos emergem, bastante parecida com a iniciativa de salvar backups do seu trabalho em momentos que estava tomado por emoções negativas, como frustração e ansiedade. Além disso, percebemos também a dimensão prático-avaliativa quando P#14 busca uma “ação positiva e essencial” ao

sentir insegurança frente aos novos desafios para lidar com a tecnologia.

Indagado sobre suas expectativas e metas para o futuro, P#14 afirma que:

Minhas expectativas e metas para o futuro estão relacionadas à melhoria pedagógica. Eu projeto ser um participante ativo, ajudando a implementar currículos que integrem a alfabetização digital e o uso ponderado da IA em diversas áreas, preparando os alunos para entender a tecnologia de forma crítica. Isso afeta meus objetivos e minha permanência na escola hoje. Meu objetivo central não se limita a ensinar a matéria, mas a contribuir para que a escola seja um local de práticas digitais sensatas. Por isso, minha permanência está conectada à possibilidade de explorar essas metodologias. **Se a escola valorizar e apoiar a experimentação com novas abordagens impulsionadas pela tecnologia, como a customização do aprendizado e o uso da IA para feedback, eu vejo um futuro de longo prazo. Caso contrário, buscarei um ambiente alinhado com essa visão de docência planejada e adaptável.**

Nesse relato, percebemos que P#14 projeta uma prática docente com “alfabetização digital e uso ponderado de IA” e a aprendizagem crítica dos seus futuros alunos. Esse professor em formação apresenta seu objetivo de trabalhar ativamente com as tecnologias digitais e destaca que a possibilidade de realizar esse tipo de trabalho influencia a sua permanência na escola hoje. Notamos aqui que a dimensão projetiva da sua agência (Biesta; Tedder, 2007) é apresentada de forma explícita, de modo que ele apresenta seu objetivo de contribuir para que a escola seja um espaço de práticas digitais “sensatas”.

Além disso, podemos inferir que a dimensão projetiva relaciona-se com a dimensão iteracional de sua agência, pois ele afirma que se a escola não valorizar abordagens impulsionadas pela tecnologia, ele pretende buscar outro espaço que esteja alinhado com essa visão de docência. Esse participante demonstra, em seus relatos sobre as experiências com as tecnologias digitais,

um desejo e uma capacidade de não desistir de usar as ferramentas digitais, lidando com as frustrações causadas pelo contato com elas em diferentes momentos. Nesse sentido, há aqui uma percepção de que, caso ele sinta frustração por a escola não atender às suas expectativas e à prática crítica que ele tem no presente, referente ao uso de Inteligência Artificial, ele irá buscar um lugar que vá ao encontro da sua visão sobre o trabalho com tecnologias em sala de aula. Logo, a possibilidade de adaptação também faz parte de sua projeção para o futuro.

Deste modo, inspiradas em Emirbayer e Mische (1998), podemos afirmar que a agência de P#14 caracteriza-se como um engajamento temporal construído pelo participante em diferentes ambientes estruturantes e que, através da “relação” entre hábito, imaginação e julgamento, ele reproduz e transforma essas estruturas como resposta iterativa aos problemas apresentados em diferentes momentos e situações. A agência sempre depende, assim, da interação entre as orientações agentivas, com diferentes dimensões temporais, e dos recursos e fatores contextuais e estruturais presentes em cada situação.

Ao entendermos que a agência é um processo dinâmico, composto por diversas possibilidades de orientações, temos aqui relatos de experiências passadas que impactaram as trajetórias de vida e de aprendizagem dos participantes e que fomentaram novas ações em seu momento atual enquanto professores em formação. É possível perceber também que a ação presente é influenciada pela projeção futura desses professores.

6. TECENDO RELAÇÕES ENTRE EMOÇÕES, AGÊNCIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM OLHAR PRELIMINAR

A lente da perspectiva ecológica nos permite refletir sobre as relações entre as emoções, agência e uso de tecnologias digitais. O primeiro aspecto destacado aqui é que as emoções manifestadas pelos professores em formação variam entre emoções positivas, como de felicidade, segurança e satisfação, e emoções negativas,

como insegurança e insatisfação. Essas emoções parecem ocorrer nas experiências com as tecnologias digitais, podendo variar de acordo com as vivências desses professores.

Além disso, observamos que as emoções podem tanto influenciar quanto emergir desse uso. Foi possível identificar ainda indícios de agência que emergiram durante as experiências dos professores em formação ao lidarem com tecnologias digitais em como é o caso de P#12 quando a participante menciona explorar artigos, assistir a palestras e realizar atividades de forma independente e P#14, quando afirma ter buscado tutoriais para editar vídeos ou dominar planilhas

Na perspectiva de Emirbayer e Mische (1998) e Biesta e Tedder (2007), podemos constatar que a agência emerge da interação, nos diferentes momentos e contextos, com as tecnologias digitais, sendo influenciada pelas emoções percebidas não só no momento presente, mas também vivenciadas no passado e projetadas no futuro. Além disso, percebemos que os recursos disponíveis em cada momento e contexto histórico e situado dos participantes influenciam as suas possibilidades de exercício de agência.

Conforme já apontado no parágrafo anterior, percebemos que emoções podem tanto influenciar quanto emergir desse uso. A partir da análise da tríade cordal da agência, percebemos também o fato de que as emoções estão presentes nas diferentes dimensões do exercício da agência. Logo, tanto as emoções positivas quanto as negativas podem favorecer o exercício da agência dos participantes analisados. P#12 e P#14, por exemplo, ressaltam emoções positivas, como entusiasmo; porém, P#14 também resalta emoções negativas, como ansiedade e frustração em mais de uma dimensão da tríade cordal. Essa ambivalência nos permite afirmar que essas emoções positivas ou negativas não parecem ter sido impeditivas para o exercício da agência

7. CONSIDERAÇÕES INICIAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Uma primeira implicação é a necessidade de reposicionar o papel das experiências com tecnologias digitais e emoções na formação inicial. Em vez de tratar as emoções como elementos periféricos, os cursos de formação docente inicial e continuada podem criar espaços para a reflexão sobre o papel dessas emoções na apropriação desses recursos em suas trajetórias escolares e acadêmicas.

Nesse sentido, o estudo aponta para a importância de pensarmos a formação inicial como parte de um ecossistema mais amplo, e não como um momento isolado de experiências passadas e possíveis experiências futuras. Isso implica articular universidade, escola e políticas educacionais, criando condições para discussões sobre o papel das emoções no processo de formação e prática de futuros professores, em especial no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais.

Por fim, notamos que pensar no exercício da agência, junto com as emoções, pode permitir que professores em formação assumam uma postura que valorize a convivência amorosa e curiosa, nos termos de Freire (1996), e possam fomentar experiências com as tecnologias digitais, sem perder de vista as possíveis relações que essas práticas inovadoras venham a ter com as diferentes trajetórias de aprendizagem dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S. D. P. **Avaliação na linguagem:** os elementos de atitude no discurso do professor, um exercício em análise do discurso sistêmico-funcional. São Carlos: Pedro e João Editores/FAPEMAT, 2010. p. 19-20.

BIESTA, G. J. J.; TEDDER, M. Agency and learning in the lifecourse: towards an ecological perspective. **Studies in the Education of Adults**, v. 39, p. 132-149, 2007.

CAPRA, 1996 Capra, F. (1996). **The web of life: a new scientific understanding of living systems**.

DE CARVALHO FIDELIS BRAGA, J.; SOARES MARTINS, A. C. The Use of Mobile Technologies in Post-Pandemic Times: Teacher Agency in the View of the Ecological Approach. **Studies In Self-Access Learning Journal**., v.15, p.49 - 64, 2024.

EMIRBAYER, M.; MISCHE, A. What is agency? **The American Journal of Sociology**, v. 103, n. 4, p. 962-1023, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, A. **The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuralism**. University of California Press, 1984.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Routledge, 1994.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York: Macmillan, 2005.

MERCER, S. Understanding learner agency as a complex dynamic system. **System**, v. 39, n. 2, p. 427–436, 2011.

MERCER, S.; PAWLAK, M. Language teacher professional curiosity: Understanding the drive for professional development. **Studies in Second Language Learning and Teaching**. 2024. <https://doi.org/10.14746/ssllt.39293>.

PAINTER, C. Developing attitude: an ontogenetic perspective on appraisal. **Text**, v. 23, n. 2, p. 183-210, 2003.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. J. J.; ROBINSON, S. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. J. J. (org.).

Reinventing the curriculum: new trends in curriculum policy and practice. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 187-206.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert J. J.; ROBINSON, Sarah. Teacher agency: what is it and why does it matter? In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (org.). **Flip the System:changing education from the bottom up.** London: Routledge, 2015. p. 134-148.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VIAN JUNIOR, O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade.** São Carlos: Pedro ; João Editores, 2010. p. 19-20.

WHITE, P.R.R. Appraisal Theory. **The International Encyclopedia of Language and Social Interaction**, First Edition, 2015. DOI: 10.1002/9781118611463/wbielsi041

EMOÇÕES FRACTALIZADAS: AUTOSSEMELHANÇA E COMPLEXIDADE INFINITA NA TRAJETÓRIA DE APRENDER E DE ENSINAR LÍNGUAS ADICIONAIS

Luciana Impocetto Marcheti (IFSULDEMINAS/UFSCar)

Elaine Ferreira do Vale Borges (UFSCar)

Gysele da Silva Colombo-Gomes (UERJ)

1. INTRODUÇÃO

No âmbito do referencial teórico amplamente estabelecido na Linguística Aplicada, Barcelos et al. (2022) sugerem a organização do estudo das emoções em quatro grandes vertentes. A abordagem psicológica abrange estudos que concebem as emoções como articulações entre processos biológicos e cognitivos, frequentemente associados à potencialização do processo de aprendizagem. A abordagem sociocultural, por sua vez, enfatiza o papel das interações e da mediação na constituição das emoções, com base nos estudos de Vygotsky. A abordagem crítica compreende as emoções como fenômenos atravessados por relações de poder, com destaque para as dimensões políticas, discursivas e ideológicas. Por fim, a abordagem sistêmica, fundamentada na Biologia do Conhecer, entende as emoções como disposições corporais que orientam o agir, o conhecer e o linguajar em sistemas relacionais caracterizados por interações dinâmicas e recursivas.

Em desdobramentos mais recentes, estudos têm abordado as emoções de professores de línguas à luz do paradigma da complexidade, evidenciando seu caráter dinâmico, relacional e não linear. Hiver e Dörnyei (2017) investigam a chamada “imunidade docente” como um processo de auto-organização diante de estressores, destacando tanto seu papel protetivo quanto seus possíveis efeitos limitadores. Pesquisas como as de Wang, Shirvan

e Taherian (2021) e de Yang, Shu e Yin (2021) apontam para o entrelaçamento entre emoções, identidade e ação docente, compreendido como um processo dinâmico, em constante reorganização ao longo da trajetória profissional. Aragão (2022) conecta emoções e linguagem, defendendo a criação de momentos de reflexão na formação docente que favoreçam a conscientização e a elaboração de experiências emocionais. Morris e King (2023), ao examinarem professores experientes no ensino de língua estrangeira, mostram que a regulação emocional emerge de múltiplas interações entre fatores contextuais, interpessoais e individuais e é sensível às condições iniciais. Fatemi, Atencio e Saito (2023) acompanham o percurso de professores iniciantes de inglês, mostrando que emoções ligadas à competência profissional, à agência e ao suporte não se explicam isoladamente, mas vão se configurando nas interações que esses docentes estabelecem ao longo do tempo. Marcheti e Borges (2026), por sua vez, evidenciam as emoções como sistemas adaptativos complexos (SACs) em um estudo que discute as emergências das características desse tipo de sistema no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais (LAds), alinhando a reorganização das emoções em torno dos chamados “domínios de ação” - conceito proposto por Maturana (1998), segundo o qual diferentes estados emocionais condicionam as possibilidades de ação dos sujeitos. Essas investigações, em conjunto, aprofundam a compreensão das emoções como emergências de sistemas complexos interdependentes, variados e em constante mudança.

A teoria da complexidade (TC) constitui uma abordagem integradora voltada à análise de fenômenos dinâmicos, permitindo conceber as emoções como SACs; ou seja, sistemas dinâmicos, abertos, não lineares, sensíveis às condições iniciais e compostos por múltiplos elementos interdependentes. SACs tendem a certos padrões relativamente estáveis, chamados de atratores, que representam comportamentos recorrentes, embora possam ser alterados por perturbações significativas. Na educação, por exemplo, a heterogeneidade de elementos, como professores,

estudantes, objetos, memórias e contextos, bem como suas interações não lineares, faz com que pequenas mudanças gerem efeitos imprevisíveis ao longo do tempo. Nesse contexto, as emoções emergem da interação entre fatores biológicos, cognitivos e socioculturais, entre outros, e são marcadas por relativa instabilidade e imprevisibilidade.

Ainda na ciência da complexidade, a obra seminal do matemático Benoît Mandelbrot (1982) - originalmente publicada em francês em 1975 - formaliza o termo “fractal”, referindo-se a estruturas cuja organização se mantém em diferentes escalas de observação; isto é, sistemas cujas propriedades estruturais exibem invariância (ou autossimilaridade) independentemente do nível de ampliação considerado. Ao contrário das linhas retas da geometria euclidiana, no paradigma cartesiano-newtoniano, os fractais caracterizam-se por manter padrões que se repetem, refletindo a forma geral em suas partes. Entre suas propriedades mais importantes, destacam-se a autossimilaridade, a complexidade infinita e a dimensão fractal. A autossimilaridade ocorre quando padrões se repetem e partes da estrutura espelham, em menor escala, as características do todo. Já a complexidade infinita decorre do caráter recursivo de sua geração, na medida em que a forma contém, em si mesma, repetições potencialmente ilimitadas, o que resulta em estruturas de complexidade crescente. Por fim, a dimensão fractal distingue-se da noção de dimensão da geometria clássica ao admitir valores não inteiros para expressar o grau em que uma forma ocupa o espaço, permitindo descrever fenômenos cuja organização não se ajusta a categorias dimensionais inteiras.

Substancialmente fundamentado na perspectiva dos fractais, este estudo tem como objetivo compreender a trajetória emocional de uma professora de Línguas Adicionais (LADs) a partir da articulação entre a Teoria da Complexidade (TC) e a geometria fractal, propondo a noção de *emoções fractalizadas* como lente teórico-metodológica. Com base na análise de excertos de uma narrativa reflexiva longitudinal, busca-se identificar padrões recorrentes e provisórios de organização emocional (atratores),

bem como suas reconfigurações ao longo do tempo, evidenciando a autossemelhança e a complexidade infinita como propriedades estruturantes do SAC emoções. Assim como Sade (2009) emprega o conceito de fractal para compreender a identidade, neste capítulo defende-se que a fractalização pode ser produtivamente conectada ao entendimento da emergência das emoções. Parte-se, portanto, do pressuposto de que as propriedades fractais, especialmente a autossemelhança (simetria de escala) e a complexidade infinita (fractalidade), oferecem uma forma de apreender a organização dinâmica das emoções docentes, permitindo identificar regularidades provisórias de padrões inter-relacionados que se manifestam em diferentes níveis no espectro da aprendizagem e do ensino de LAdS.

Em consonância com essa proposta e com a contextualização delineada nesta introdução, este capítulo organiza-se da seguinte forma: a primeira seção aprofunda os conceitos de atrator e fractal, discutindo suas características centrais e alinhando-os às emergências emocionais. Na sequência, detalha-se o percurso metodológico que conduz à análise dos dados gerados nas duas seções seguintes, as quais se dedicam ao exame retrospectivo da trajetória emocional de aprender e de ensinar de uma docente de LAdS, bem como às emoções fractalizadas provenientes dessa reflexão. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados e contribuições do estudo, bem como suas implicações para a formação docente e seus possíveis desdobramentos.

2. AUTOSSEMELHANÇA E COMPLEXIDADE INFINITA NOS ESTUDOS DAS EMOÇÕES

Nesta seção, mobilizam-se conceitos da teoria do caos, da teoria de sistemas dinâmicos e da geometria fractal com o objetivo de definir ferramentas analíticas para conceber as emoções como fractalizadas. Nesse intuito, resgata-se também o estudo de Sade (2009), dada a sua contribuição inédita ao articular a Teoria dos Fractais no entendimento da emergência da identidade no domínio

da Linguística Aplicada (LA). Parte-se do pressuposto de que as emoções, em contextos de aprendizagem e de ensino de LAdS, organizam-se segundo padrões dinâmicos, caracterizados por regularidades e transformações ao longo do tempo e em diferentes níveis de experiência. Sob essa ótica, a discussão articula as noções de atrator (de natureza caótica) e bifurcação como eixos e estabilidades provisórias das emergências emocionais, explorando a autossimilaridade e a recorrência de padrões em diferentes escalas para compreender a complexidade infinita desse fenômeno. Em sistemas dinâmicos não lineares, o atrator caótico manifesta-se por meio de estruturas de geometria fractal, nas quais o princípio da autossimilaridade organiza a repetição de padrões em diferentes escalas, resultando em uma complexidade infinita de trajetórias que não se sobrepõem, mas que preservam padrões de autossimilaridade.

Fractais, conforme a definição de Benoît Mandelbrot (1982), caracterizam-se pela autossimilaridade, isto é, pela recorrência de padrões que se mantêm em diferentes níveis de observação. No fenômeno das emoções, essa propriedade manifesta-se quando determinadas configurações afetivo-cognitivas reemergem ao longo da trajetória do sistema em distintos momentos e contextos, ainda que de forma situada e historicamente condicionada. Assim como em um fractal, no qual partes menores reproduzem, em escala reduzida, a estrutura do todo, a análise de episódios aparentemente localizados e isolados permite identificar padrões emocionais que atravessam a trajetória da docente em estudo. A complexidade infinita dos fractais decorre de sua natureza recursiva, marcada por repetições iterativas potencialmente ilimitadas, o que dá origem a estruturas progressivamente mais densas e complexas. De modo análogo, no SAC emoções, a emergência de atratores e bifurcações ocorre de forma contínua e aberta, resultante da multiplicidade de interações entre contextos institucionais, relações interpessoais, expectativas sociais e experiências pregressas, que não podem ser previstas nem

reduzidas a causalidades lineares, o que contribui para a crescente complexificação do sistema.

Atratores correspondem a configurações dinâmicas e relativamente estáveis de estados emocionais (no caso deste estudo) para os quais o sistema tende a se auto-organizar ao longo do tempo e que têm propensão a emergir em determinados contextos ou práticas. Assim, a recorrência de emoções em situações semelhantes pode ser interpretada como indicativa da incidência de atratores, evidenciando regularidades que emergem das interações em meio à aparente variabilidade do sistema. Um professor, por exemplo, pode transitar por diversas sensações/experiências durante uma aula, mas sua trajetória é frequentemente 'capturada' por atratores específicos, como um estado de autoconfiança que se estabiliza após a interação com os pares. Tais regularidades evidenciam que, sob a aparente volatilidade do sentir, o sistema emocional opera em torno de centros de gravidade que definem sua identidade dinâmica.

Bifurcações referem-se a pontos críticos (rupturas) na trajetória do SAC que, diante de perturbações (condições iniciais), podem alterar seus padrões de comportamento. Tais perturbações - entendidas como mudanças ou eventos decorrentes das interações entre o sistema e o ambiente - tensionam o estado atual do sistema e têm potencial para desencadear reorganizações. Nesses momentos, o sistema pode manter sua organização, reorganizar-se qualitativamente ou, ainda, passar a oscilar entre diferentes atratores. Trata-se de um processo dinâmico, não linear, dependente das condições iniciais e cujos desdobramentos podem ser temporários ou duradouros. Importa destacar que nem toda bifurcação resulta na estabilização provisória de um novo padrão; ou seja, a ruptura pode manter-se até à emergência de um novo atrator, ou o sistema pode retomar comportamentos anteriores. Nesse contexto, as emoções emergem como perturbações centrais, cujas valências e intensidades tensionam o estado atual do sistema e têm potencial para deflagrar pontos críticos de bifurcação.

Emergência refere-se ao surgimento de novos estados e padrões de organização provisória em SACs, resultantes das interações entre seus múltiplos elementos. Conforme discutem Larsen-Freeman e Cameron (2008), tais padrões não podem ser explicados pela soma de componentes isolados, pois emergem de dinâmicas não lineares, são sensíveis às condições iniciais e situados no tempo e no espaço. No caso das emoções, isso implica compreendê-las como estados que se constituem continuamente a partir da interação entre dimensões biológicas, cognitivas e socioculturais, reorganizando, a cada momento, os domínios de ação (Maturana, 1998) disponíveis ao sujeito.

No contexto da LA, Sade (2009) articula o arcabouço da Teoria do Caos e da Teoria dos Sistemas Dinâmicos (não lineares) às propriedades dos fractais, sobretudo à autossimilaridade e à complexidade infinita - questões de interesse neste estudo. A autora usa os fractais como metáfora para compreender a emergência da identidade, propondo que esse fenômeno não emerge de forma linear ou estável, mas sim como um sistema dinâmico, cujos padrões se reiteram em diferentes escalas de tempo. Dessa forma, comportamentos evidenciados em pequenos episódios podem refletir padrões mais amplos da trajetória de um indivíduo na constituição de sua identidade. Além disso, assim como ocorre com os fractais, as identidades constituem-se por processos iterativos, permanecem abertas às influências do contexto e apresentam trajetórias não lineares, marcadas por bifurcações e adaptações. Nesse cenário, a metáfora se mostra eficiente, pois capta de forma unificada tanto a estabilidade provisória (constância de padrões) quanto a mudança (surgimento de novos atratores), evidenciando, ao mesmo tempo, a natureza regular e imprevisível na emergência da identidade.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Este trabalho é de natureza qualitativa e longitudinal, guiado pelo referencial da TC, essencialmente como abordam Larsen-

Freeman e Cameron (2008), e entrelaçado à ideia de fractais de Mandelbrot (1982). O corpus de análise interpretativa consistiu em excertos de uma narrativa reflexiva, proveniente de uma pesquisa de doutorado em andamento, composta por memórias, episódios vividos e descrições contextuais da trajetória de uma aprendente e professora de inglês como LAd (a primeira autora deste capítulo).

Para a análise interpretativa da trajetória emocional da docente, segmentou-se a narrativa em três fases/períodos do SAC emoções, a saber: estudante, professora em formação e professora experiente. Essas três fases foram subdivididas por apresentarem marcos temporais e emocionais importantes que evidenciam a não linearidade e a dinamicidade da rota, com mudanças de escola, de universidade, de cidade e de país. A divisão final foi a seguinte (Quadro 1) : i) Fase de estudante: pré-escola; ensino fundamental (EF) na escola do centro; EF na escola do bairro; ensino médio (EM); ii) Fase de professora em formação: graduação em Assis; graduação em São Carlos; emprego no sindicato; experiência de extensão; iii) Fase de professora experiente: escola popular, colégio particular, mestrado, intercâmbio, faculdade particular e emprego atual.

Quadro 1. Segmentação da narrativa reflexiva para a análise

FASES	PERÍODOS	DIVISÃO DOS PERÍODOS	
1	Estudante	• pré-escola • EF na escola do centro	• EF na escola do bairro • EM
2	Professora em formação	• graduação Assis • graduação São Carlos	• emprego sindicato • experiência extensão
3	Professora experiente	• escola popular • colégio particular • mestrado	• intercâmbio • faculdade particular • emprego atual

Fonte: Autoras

Após essa segmentação, buscou-se identificar estabilidades provisórias de organização emocional (atratores). O critério utilizado, após um escrutínio minucioso, foi o fracionamento em

estados afetivo-cognitivo-motivacionais mais recorrentes que orientavam a emergência dos modos de agir, a saber: prazer, autocobrança, desorganização emocional/cognitiva, aspiração e desânimo. Aqui, o conceito de “domínios de ação” de Maturana (1998) é crucial, pois foram as narrações dos modos contumazes de agir da professora que possibilitaram evidenciar estabilidades provisórias no sistema. Logo, a partir da compreensão desses modos de agir, levantaram-se circunstâncias de manifestação de emoções predominantes em contextos interpretados como: pertencimento e segurança; ansiedade e insegurança; exposição e surpresa; e desengajamento e indulgência. Esses contextos permitiram o entendimento da emergência de cinco atratores relativos ao SAC emoções: A. pertencimento + segurança + prazer; B. ansiedade + insegurança + autocobrança; C. exposição/surpresa + desorganização emocional/cognitiva; D. ansiedade + insegurança + aspiração; e E. não pertencimento + autocobrança + desânimo. Uma síntese dessa formulação encontra-se no Quadro 2.

Quadro 2. Organização dos dados gerados para a análise dos atratores

ESTADOS AFETIVO-COGNITIVO-MOTIVACIONAIS	CONTEXTOS	ATRATORES
• prazer	• pertencimento e segurança	Atrator A: segurança + pertencimento + prazer
• autocobrança	• ansiedade e insegurança	Atrator B: ansiedade + insegurança + autocobrança
• desorganização emocional/cognitiva	• exposição e surpresa	Atrator C: exposição/surpresa + desorganização
• aspiração	• ansiedade e insegurança	Atrator D: ansiedade + insegurança + aspiração
• desânimo	• desengajamento e indulgência	Atrator E: não pertencimento + autocobrança + desânimo

Fonte: Autoras

Com base no exposto, as duas seções subsequentes aprofundam a discussão dos dados gerados, cruzando as informações fornecidas nos Quadros 1 e 2. Primeiramente, analisam-se estabilidades provisórias (atratores) e bifurcações na rota do SAC emoções com exemplificação na discussão de nove excertos (E) da narrativa reflexiva, enumerados como E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9. Nesta seção, são apresentadas figuras que representam as reflexões associadas a cada atrator, todas

inspiradas na forma clássica do atrator estranho (caótico) de Edward Lorenz. Em seguida, examina-se a fractalização do sistema emocional da professora como um todo, enfatizando a autossimilaridade (princípio organizador) e a natureza complexa (complexidade infinita, fractalidade) de sua trajetória no processo de aprender e ensinar LAd – usa-se aqui, para a discussão, mais uma passagem da narrativa reflexiva (E10).

4. EMERGÊNCIAS DINÂMICAS EMOCIONAIS NA TRAJETÓRIA: ATRADORES E BIFURCAÇÕES

Nesta seção, são analisadas emergências emocionais ao longo da trajetória da docente, por meio da identificação e da exemplificação de cinco atradores (A, B, C, D e E), bem como de pontos de bifurcação que reconfiguraram os padrões de organização do sistema. Nove excertos da narrativa reflexiva foram selecionados para ilustrar essas recorrências nas diferentes fases do sistema e em suas respectivas subdivisões, conforme o Quadro 1.

4.1. Atrator A: dinâmica emocional de segurança + pertencimento + prazer

Esse padrão de organização emocional emerge em momentos da trajetória em que a professora se percebe integrada aos contextos vivenciados, condição que se articula ao reconhecimento de suas ações e à construção de um nível de segurança que lhe permite atuar com menor autovigilância. Em outras palavras, quando a sensação de pertencimento (a um grupo de amigos, entre pares, estudantes ou ambiente) se articula com a sensação de segurança (ausência de ameaças ou de julgamento iminente), a participante manifesta emoções como prazer, engajamento e felicidade nas experiências vividas. Exemplifica-se a seguir.

Na memória do EF (E1), a professora indica pertencimento ao grupo de amigos, que se envolve coletivamente na produção de trabalhos escolares (“os trabalhos em grupo se tornaram as

melhores recordações”). A tarefa escolar em questão ocorre na segurança de uma casa, envolvendo familiares e refeições, o que indica um ambiente acolhedor, previsível e seguro (“nos reuníamos na casa de um amigo e sempre havia um lanche ou um almoço coletivo”). Não há menção a medo, julgamento ou hesitação. O prazer atravessa toda a descrição feita no E1, revelando-se no caráter afetivo das lembranças (“as melhores recordações”) e no engajamento pleno da narradora (“eu me envolvia completamente”).

No ensino fundamental, **os trabalhos em grupo se tornaram as melhores recordações**. Lembro-me, por exemplo, da criação de um jornal com notícias da escola, de um trabalho de coleta de sementes e de exemplares de rocha. Tudo escrito à mão, na folha de papel almaço, cuja capa era sempre decorada com caligrafias estilizadas e coloridas. Houve também, em 1993, um seminário em que tivemos que defender a monarquia ou a república, o parlamentarismo ou o presidencialismo. Nessas ocasiões, **nos reuníamos na casa de um amigo e sempre havia um lanche ou um almoço coletivo. Eu me envolvia completamente**. Criava *jingles*, fazia ilustrações, envolvia meus familiares. (E1, estudante, EF escola bairro – grifos das autoras)

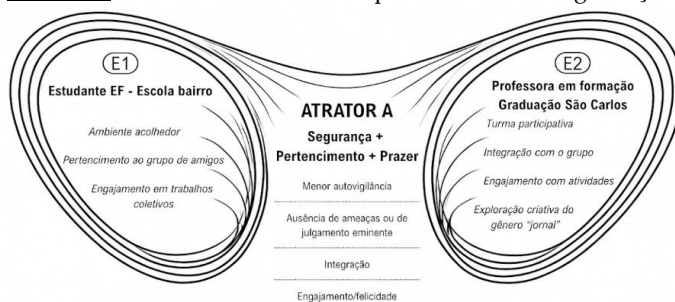
Na memória referente ao estágio docente (E2), o atrator A emerge gradualmente ao longo da experiência, e as lembranças desse momento são construtivas (“uma experiência bastante positiva”). Inicialmente, os “passos tímidos” sugerem insegurança da docente, o que indica um sistema emocional altamente sensível e em processo de adaptação ao novo ambiente. À medida que o projeto de estágio docente se desenvolve e a turma da escola se torna mais participativa, a segurança da professora vai sendo construída coletivamente (“fomos ganhando autoconfiança e a participação da turma”).

Me lembro também de **uma experiência bastante positiva** durante o estágio docente, dessa vez no ensino de português. Organizados em um grupo de três ou quatro estudantes da graduação (já não consigo

me lembrar), levamos para uma escola de ensino fundamental, acho que oitavo ano, um projeto de aulas explorando o jornal impresso e seus diferentes gêneros textuais. Passamos cerca de um mês visitando, semanalmente, uma imponente escola de São Carlos, repleta de escadarias e vitrais. Lembro de ouvir os meus **passos tímidos** sobre o chão de madeira da enorme sala de aula. Com o desenrolar do projeto, meus amigos e eu **fomos ganhando autoconfiança e a participação da turma**, à medida que exploramos as seções do jornal, desvendamos suas características e conduzimos os estudantes, em grupos, à **produção de uma diversidade de gêneros jornalísticos**, aproveitando notícias da própria escola ou da cidade. **Essa experiência me levou a desejar ensinar português como língua materna.** (E2, professora em formação, graduação São Carlos – grifos das autoras)

O pertencimento se manifesta tanto na relação com os colegas de graduação quanto na interação com os alunos da escola, cuja participação é crescente. O prazer aparece no engajamento com a atividade, na exploração criativa dos gêneros jornalísticos (“produção de uma diversidade de gêneros jornalísticos”) e, sobretudo, no efeito transformador da experiência que desperta o desejo de ensinar português como língua materna (“Essa experiência me levou a desejar ensinar português como língua materna”). A seguir, a Figura 1 sintetiza a reflexão desenvolvida.

Figura 1. Atrator A: dinâmica emocional de pertencimento + segurança + prazer



Fonte: Autoras

4.2. Atrator B: dinâmica emocional de ansiedade + insegurança + autocobrança

O padrão de organização emocional (ansiedade + insegurança + autocobrança) desse atrator não se manifesta necessariamente na sequência previamente estabelecida da dinâmica emocional ao longo das três fases (estudante na pré-escola; professora em formação trabalhando no sindicato; e professora experiente na escola popular) da trajetória da professora. Nessas três fases, é perceptível que a participante almeja corresponder às crenças sobre o que é ideal para as dimensões da identidade de filha (E3) e de professora (E4 e E5) e que o medo de falhar nesses diferentes períodos faz emergir ansiedade e autocobrança.

Na fase de estudante, ainda na pré-escola (E3), a ansiedade se manifesta de forma corporal, no piscar incessante dos olhos da criança, que não consegue verbalizar sua vontade (“Nessa época, eu tinha um tique de ansiedade sempre que desejava algo. Piscava os olhos sem parar”). Essa emergência revela, ao mesmo tempo, insegurança em expressar um desejo (“eu não tinha coragem de dizer aos meus pais que o desejava”) e autocobrança, já que a jovem estudante se cala diante da percepção de que os pais estão sobrecarregados financeiramente (“esse estojo era caro” e “deve ter demandado um sacrifício financeiro”).

Eu amava meu estojo retangular rosa, almofadado. Tinha botões que, quando pressionados, ejetavam borracha, apontador, tesoura, régua e lupa. Vinha do Paraguai. **Nessa época, eu tinha um tique de ansiedade sempre que desejava algo. Piscava os olhos sem parar. Esse estojo era caro e eu não tinha coragem de dizer aos meus pais que o desejava.** Então piscava, piscava, piscava sem parar. Não creio que se trate de um ato consciente. Minha mãe foi certa ao adivinhar o desejo. **Deve ter demandado um sacrifício financeiro.** (E3, estudante, pré-escola – grifos das autoras)

Na fase de professora em formação, trabalhando no sindicato (E4), esse atrator passa por uma reconfiguração na dinâmica do

sistema emocional, na qual a dedicação de muito tempo no planejamento de aulas é evidência de ansiedade e autocobrança (“Eu gastava muito tempo no planejamento das aulas”); já a percepção de déficit formativo, especialmente linguístico, é uma manifestação de insegurança (“estudava a pronúncia dos termos que eu precisaria usar”). A autocobrança se manifesta também em ensaios de aulas repetidos que visam antecipar variáveis da aula, a fim de prevenir “erros” (“eu ensaiava as aulas” e “conjecturava possíveis questões dos estudantes e criava materiais extras para o caso de sobrar tempo”).

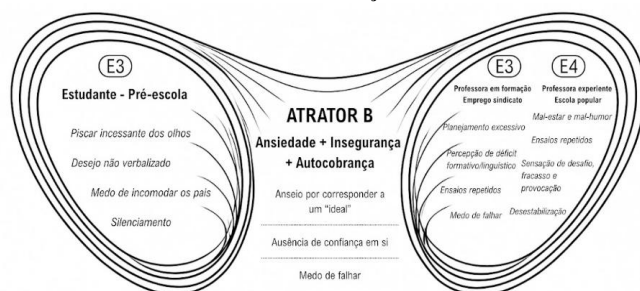
Eu gastava muito tempo no planejamento das aulas. Não havia material didático no curso, apenas diretrizes baseadas em tópicos gramaticais e no vocabulário esperado para cada nível. Ademais, assim como acontecia com as apresentações da graduação, **eu ensaiava as aulas, estudava a pronúncia dos termos que eu precisaria usar, conjecturava possíveis questões dos estudantes e criava materiais extras para o caso de sobrar tempo.** É incrível como mesmo as atividades mais simples — como fazer a chamada ou dar instruções triviais — demandam energia no início da carreira. Era muito difícil focar na aprendizagem, uma vez que as ações de ensino estavam longe da organicidade. (E4, professora em formação, sindicato – grifos das autoras)

Por fim, na fase de professora formada (E5), o mesmo trio de emoções (ansiedade + insegurança + autocobrança) ressurge, de forma intensa, em um contexto de desestabilização. A ansiedade antecede a dinâmica emocional desse contexto (“Na véspera dessa aula, eu já começava a me sentir mal e a ficar mal-humorada”) e atravessa a experiência em sala de aula, em situações em que a docente percebe que as atividades preparadas não funcionam (“Nada funcionava”), o que gera insegurança. Na mesma linha, a compreensão da professora é a de que os alunos a provocam (“A turma parecia ter me ‘pegado para Cristo’” (...) me provocava, me desafiava e conseguia me tirar do sério”), bem como a de que o barulho a incomoda, desviando-lhe o foco da aula (“O barulho era perturbador e me descompensava”). Momentos que igualmente revelam ansiedade e insegurança.

Os sétimos anos são o meu maior trauma. (...) **Na véspera dessa aula, eu já começava a me sentir mal e a ficar mal-humorada.** Nada funcionava com eles. Tentei jogos em grupo, atividades com tecnologia, atividades corporais-sinestésicas, até as aulas mais tradicionais. **Nada funcionava. A turma parecia ter me “pegado para Cristo”.** Havia um grupo de estudantes que dominava a sala e, embora alguns outros tentassem se dedicar à aula ou tivessem empatia por mim, esse grupo fazia MUITO barulho, **me provocava, me desafiava e conseguia me tirar do sério.** Quando eu me voltava para o quadro branco, algum aluno assoviava ou fazia um gracejo. Quando eu virava, não conseguia saber de onde vinha o som. **O barulho era perturbador e me descompensava.** Cheguei a gritar uma vez (o que é muito incomum pra mim), chorar e abandonar a sala no meio da aula. Falei com a coordenação, mas **a conversa aumentou ainda mais a minha insegurança.** Aparentemente, só eu não conseguia dominar a sala. **Hoje percebo que me faltava jogo de cintura.** (E5, professora experiente, escola popular – grifos das autoras)

Com isso, a insegurança é reconhecidamente amplificada pela comparação com outros docentes (“a conversa aumentou ainda mais a minha insegurança. Aparentemente, só eu não conseguia dominar a sala”). E a autocobrança se evidencia na leitura retrospectiva, pela docente, da situação em questão, como uma falta de competência emocional (“Hoje percebo que me faltava jogo de cintura”). Na sequência, a Figura 2 sistematiza a discussão realizada.

Figura 2. Atrator B: dinâmica emocional de ansiedade + insegurança + autocobrança



Fonte: Autoras

4.3. Atrator C: dinâmica emocional de exposição/surpresa + desorganização

A dinâmica emocional caracterizada por exposição/surpresa associada à desorganização temporária do sistema manifesta-se na fase de professora experiente, tanto durante o período de intercâmbio (E6) quanto no contexto de seu emprego atual (E7). Esses episódios correspondem a situações de fala em público ou sob a observação de pares, nas quais a docente se percebe como alvo de avaliação externa. Tal percepção desencadeia respostas afetivas que ela interpreta como negativas, contribuindo para a desestabilização (desorganização) de seu funcionamento emocional.

Primeiramente, no trecho (E6), a presença recorrente das “vozes internas” (“Me lembro que as vozes na minha cabeça me diziam o tempo todo: ‘Será que é essa a pronúncia correta?’, ‘Está mesmo ok essa conjugação?’, ‘É esse o termo adequado para esse contexto?’”) revela a antecipação do julgamento externo, indicando que a professora se percebe sob avaliação mesmo antes da ação, o que a leva ao monitoramento excessivo da própria fala. Quando a exposição se concretiza, essa vigilância se converte em perda de fluência e paralisção, surpresa, diante do imprevisto (“Essas vozes me impediam de relaxar e de falar com fluidez”; “se algo saísse do *script*, a surpresa me paralisava”). Além disso, o impacto não se limita ao plano cognitivo ou interacional, mas também se estende ao corpo, manifestando-se como gastrite (“Desenvolvi uma forte gastrite nervosa durante o ano em que permaneci lá. A minha suspeita é de que tenha sido por causa do stress relacionado à dificuldade em me comunicar”).

Me lembro que as vozes na minha cabeça me diziam o tempo todo: “Será que é essa a pronúncia correta?”, “Está mesmo ok essa conjugação?”, “É esse o termo adequado para esse contexto?”. Essas vozes me impediam de relaxar e de falar com fluidez. Tal qual nas primeiras aulas como professora, eu ensaiava tudo o que ia dizer

e, se algo sáísse do meu *script*, a surpresa me paralisava. Desenvolvi uma forte gastrite nervosa durante o ano em que permaneci lá. **A minha suspeita é de que tenha sido por causa do stress relacionado à dificuldade em me comunicar.** Digo isso porque a dor piorava antes de apresentações das disciplinas que eu tinha que frequentar como aluna, de algum evento no auditório para falar do programa de intercâmbio, ou na formatura dos meus estudantes, por exemplo. (E6, Professora experiente, intercâmbio – grifos das autoras)

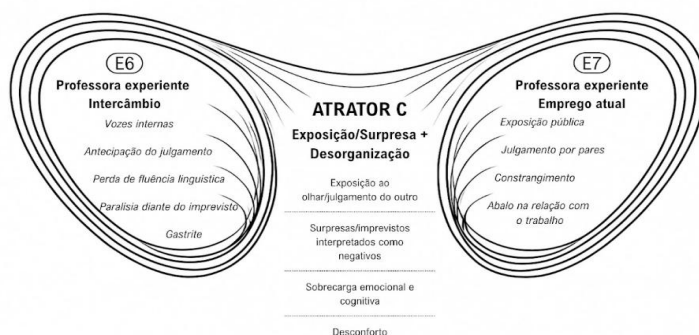
No recorte (E7), a situação descrita envolve uma exposição pública em contexto profissional, na qual a prática da docente é submetida a um julgamento explícito perante os pares (“Na frente de outros professores, disse que não conduziria a disciplina daquele jeito”). A reação imediata de constrangimento e arrependimento (“Fiquei constrangida e arrependida por ter emprestado”) revela uma perturbação momentânea na organização emocional, suficiente para tensionar o sistema, embora sem repercussões observáveis no plano das ações ou da conduta. Trata-se de uma desorganização que se manifesta na forma como a professora percebe e se relaciona com o próprio trabalho, como evidencia o arrependimento por ter compartilhado seus materiais.

Uma colega de área fez um comentário estranho quando emprestei a ela meus arquivos dessa matéria. **Na frente de outros professores, disse que não conduziria a disciplina daquele jeito. Fiquei constrangida e arrependida por ter emprestado.** (E7, Professora experiente, emprego atual – grifos das autoras)

Em ambos os excertos E6 e E7 a percepção é a de que a exposição não é apenas social, mas também simbólica, o que coloca à prova a competência da professora, sua identidade profissional e seu valor pessoal. Essa condição atua como gatilho para uma sobrecarga emocional e cognitiva que compromete o bem-estar da professora e a fluidez de suas ações subsequentes: a linguagem se desorganiza, o corpo reage e a capacidade de tomar decisões em

tempo real é comprometida. O resultado é uma desorganização momentânea (desestabilização do sistema), que pode se manifestar em erros, hesitações, silêncio ou até em rupturas mais intensas, como sintomas físicos. A Figura 3, apresentada a seguir, organiza os principais elementos da análise.

Figura 3. Atrator C: dinâmica emocional de exposição/surpresa + desorganização



Fonte: Autoras

4.4. Atrator D: dinâmica emocional de ansiedade + insegurança + aspiração

O atrator D é essencialmente semelhante ao atrator A (ansiedade + insegurança + autocobrança), porém desempenha uma função produtiva que impulsiona o desejo de alcançar, por meio do esforço pessoal, algo considerado importante, em que se tem a experiência humana de aspiração em lugar de autocobrança. O atrator D emerge na bifurcação da dinamicidade do sistema nos episódios decorrentes do E8, que narra a fase de professora em formação, a seguir:

Tive bastante dificuldade com a língua inglesa, no entanto. A professora só falava inglês e era bastante exigente. Íamos ao laboratório para fazer exercícios de *listening*; havia uma chamada oral sobre pares mínimos e apresentações orais sobre a cultura americana. **Era nítida a minha defasagem**, pois, pela primeira vez, eu não era a melhor aluna da turma. **Foi a partir daí que decidi**

enfrentar o bicho de sete cabeças chamado inglês, ainda sem qualquer aspiração de me tornar professora do idioma (E8, Professora em formação, graduação Assis – grifos das autoras).

O E8 revela que, na graduação, surgem dificuldades de aprendizagem da língua inglesa por parte da docente, que se entende constituir uma perturbação significativa no SAC emoções, situação que mantém a professora em estado de ansiedade e insegurança (“Era nítida a minha defasagem”). A frase “Foi a partir daí que decidi enfrentar o bicho de sete cabeças chamado inglês” e as ações subsequentes da professora (que passou a frequentar um curso de idiomas e se candidatou a um intercâmbio) evidenciam que a emergência desse novo atrator organiza a ação para o estudo, a prática e, posteriormente, para a docência em inglês. A Figura 4 apresenta uma síntese dos pontos centrais da discussão.

Figura 4. Atrator D: dinâmica emocional de ansiedade + insegurança + aspiração



Fonte: Autoras

4.5. Atrator E: dinâmica emocional de não pertencimento + autocobrança + desânimo

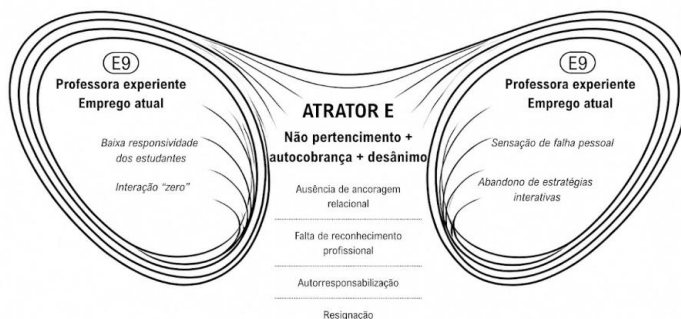
Outro padrão recorrente de estabilidade provisória no SAC emoções é a emergência organizacional “não pertencimento + autocobrança + desânimo”. Esse atrator se configura em momentos em que a participante se percebe sem ancoragem relacional ou sem reconhecimento profissional. Aparece em diferentes momentos da

trajetória narrada, dentre os quais se destaca o E9, da fase de professora experiente (emprego atual), como demonstrado a seguir.

Pelo que me lembro, tive um pouco de dificuldade com **as turmas de Computação, que não eram nada participativas**. Tentei de tudo: vídeos, jogos, trabalhos em grupo. Me lembro de ter desistido no dia em que trabalhei com a música “*Don’t Stop Me Now*”, do *Queen*. Os alunos eram, na maioria, fãs de rock. Mas nenhum deles cantou. **A empolgação foi zero. Quem sou eu pra agradecer** uma turma quando nem o *Queen* consegue? **A partir desse dia, só atividades individuais nesse curso**. (E9, Professora experiente, emprego atual – grifos das autoras)

No E9, o “não pertencimento” manifesta-se na distância relacional, relatada pela docente, decorrente da baixa responsividade dos estudantes (“as turmas de Computação que não eram nada participativas” e “A empolgação foi zero”), mesmo após reiteradas tentativas de engajamento por parte da professora. A pergunta retórica (“quem sou eu pra agradecer ...?”) evidencia que esse distanciamento é interpretado como uma falha pessoal (autocobrança). A decisão de abandonar estratégias interativas e adotar apenas atividades individuais (“A partir desse dia, só atividades individuais nesse curso”) indica a emergência do “desânimo” e reduz ainda mais as possibilidades de construção de pertencimento, ao mesmo tempo em que sugere uma estabilização ou resignação provisória do sistema, reforçando o atrator. O que se destaca aqui é que a desvinculação afetiva leva à autocobrança e, posteriormente, ao desânimo que bloqueia o desempenho laboral. O atrator parece funcionar como uma zona de convergência para a qual o sistema se desloca quando as tentativas de engajamento ou de regulação por autocobrança falham ou se esgotam. A Figura 5 reúne, de forma sistemática, os principais elementos da análise desenvolvida.

Figura 5. Atrator E: dinâmica de não pertencimento + autocobrança + desânimo



Fonte: As autoras

4.6. A fractalização das emoções: autossimilaridade e complexidade infinita

Neste estudo, as dinâmicas emocionais presentes na narrativa reflexiva longitudinal de uma professora foram identificadas a partir da emergência de cinco atratores fundamentais (A, B, C, D e E). Ao mapear esses estados de estabilidade provisória, observa-se que as emergências emocionais não se encerram em episódios isolados, mas funcionam como unidades geradoras de uma estrutura maior e auto-organizada. Sob essa ótica, a análise a seguir objetiva demonstrar como a trajetória emocional da professora assume uma configuração propriamente fractal, sustentada por duas propriedades intrínsecas aos SACs: a autossimilaridade, que revela a recorrência de padrões emocionais em múltiplas escalas e contextos de vida; e a complexidade infinita, que evidencia o adensamento e a ramificação contínua do sistema à medida que novas variáveis biológicas, cognitivas e socioculturais se articulam ao longo do desenvolvimento humano.

A autossimilaridade na trajetória emocional da professora revela-se na recorrência de padrões organizacionais provisórios em diferentes escalas do sistema, na medida em que episódios distintos reproduzem, sob novas condições, a mesma configuração afetivo-cognitiva-motivacional. No caso do Atrator B (caracterizado pela tríade ansiedade, insegurança e autocobrança), por exemplo,

observa-se que esse padrão não apenas reaparece ao longo das fases (estudante, professora em formação e professora experiente), mas também se reconfigura conforme as demandas contextuais e identitárias de cada momento. Na pré-escola, tal dinâmica emerge de forma incipiente e corporalizada, evidenciando uma ansiedade não verbalizada, associada à insegurança em expressar desejos e à autocobrança vinculada à condição familiar. Já na formação docente, o mesmo padrão se reorganiza em práticas de hiperpreparação e controle, nas quais a ansiedade se traduz em antecipação excessiva, a insegurança em percepção de insuficiência formativa e a autocobrança em ensaios reiterados e na tentativa de prever falhas. Na fase de professora experiente, por sua vez, esse mesmo atrator (B) ressurgue de forma intensificada diante de contextos de instabilidade relacional, sendo alimentado pela percepção de fracasso na gestão da sala de aula, pela comparação com pares e por uma leitura retrospectiva autoculpabilizante. Desse modo, a autossimilaridade não implica mera repetição, mas sim a reatualização dinâmica do mesmo padrão em diferentes níveis de complexidade, revelando a persistência estrutural do atrator no sistema emocional ao longo de sua trajetória.

Além disso, a autossimilaridade projeta-se em outras passagens da narrativa, como é o caso do E10 (a seguir), o que permite afirmar que a organização de padrões emocionais extrapola a esfera profissional (discutida acima), manifestando-se também nas relações familiares ou de amizade da docente. Nesse exemplo, identifica-se um estado emocional do sistema, vinculado à amizade (âmbito pessoal que se espelha no profissional), relacionado ao atrator B.

Mas me lembro de ouvir de uma amiga, **antes de partir**, a frase: **“Lu, não vai ficar tímida, hein?”**. **Eu fiquei**. Se a Luciana já era caladona no Brasil e **tinha dificuldades para se expressar em língua portuguesa**, imagina em inglês. (E10, Professora experiente, intercâmbio – grifos das autoras)

Assim, no exemplo do E10, verifica-se que a ansiedade surge como uma antecipação das dificuldades que a professora poderia enfrentar durante a experiência de intercâmbio (“antes de partir”). A autocobrança está na própria timidez (“Eu fiquei”), que se caracteriza por um estado de autovigilância excessiva, geralmente acompanhado de comportamento de retração, culminando na sensação de fracasso diante de uma oportunidade desperdiçada. A timidez é evidente não só para a professora, como também para a amiga da professora (““Lu, não vai ficar tímida, hein?””), o que pode indicar um traço recorrente da sua personalidade, mesmo em outros contextos da vida. A insegurança, por sua vez, desencadeia a sensação de incapacidade da docente de se comunicar, inclusive em língua nativa (“tinha dificuldades para se expressar em língua portuguesa”).

A noção de complexidade infinita, no âmbito deste estudo, decorre da compreensão do sistema emocional como um SAC, marcado por dinâmicas não lineares, recursivas e abertas. Nesse sentido, os cinco atratores identificados (A, B, C, D e E) não operam como estados fixos, mas como configurações dinâmicas que se atualizam continuamente à medida que o sistema se reorganiza frente às perturbações e às condições iniciais contextuais. Cada emergência emocional não apenas reflete um estado momentâneo, mas também carrega vestígios de experiências anteriores, ao mesmo tempo em que projeta possibilidades futuras de reorganização. Assim, a trajetória da professora revela um sistema que se complexifica progressivamente, no qual padrões se reiteram, se transformam e se entrelaçam em diferentes níveis, produzindo uma dinâmica potencialmente ilimitada de reconfiguração.

A complexidade infinita decorre, portanto, do caráter recursivo e ilimitado das subdivisões do sistema, o que resulta em estruturas de complexidade crescente. Tal ampliação se dá tanto por meio de rupturas (como as associadas às bifurcações que reconfiguram os atratores) quanto pela expansão progressiva dos contextos vivenciados pela professora: da escola pequena à escola maior; da escola do bairro à escola que recebe estudantes de toda a

cidade; da universidade local ao intercâmbio internacional. Em paralelo, os elementos e agentes em interação também se multiplicam e se diversificam ao longo das fases/períodos na narrativa; ou seja, de relações mais restritas (como a presença de uma única professora na pré-escola) para redes mais densas (que incluem vários professores nos demais níveis de ensino, colegas de estudo no EF e EM, orientadores e coordenadores na graduação, colegas de trabalho, diretores na fase de professora experiente). Esse aumento não é apenas quantitativo, mas também qualitativo, pois introduz novas formas de regulação, expectativa e avaliação que tensionam continuamente o sistema.

Concomitantemente, a natureza e a densidade das variáveis em interrelação se intensificam, evidenciando a complexificação multiescalar do sistema emocional. No plano biológico, respostas inicialmente mais imediatas e corporais (como o tique de ansiedade diante da dificuldade de expressão, no E3 - Atrator B) evoluem para manifestações mais duradouras e sistêmicas, como a gastrite associada a contextos de alta exigência comunicativa (E6, Atrator C), indicando um acoplamento mais profundo entre emoção e corpo. Na dimensão cognitiva, observa-se o acúmulo de experiências, memórias e episódios marcantes, que passam a operar como filtros interpretativos cada vez mais sofisticados, como se evidencia nas “vozes internas” que monitoram continuamente a adequação linguística e discursiva da professora (E6, Atrator C). Isso reforça a recursividade das dinâmicas associadas aos atratores B e C. Já na esfera sociocultural, as interações se deslocam de ambientes mais circunscritos (família e escola básica: no E1, Atrator A; e no E3, Atrator B) para contextos institucionais mais complexos. Esses contextos são marcados por exigências estruturais, limitações materiais (E4, Atrator B) e relações de poder que incidem diretamente sobre a identidade profissional da professora, como se observa no julgamento público por pares (E7, Atrator D) e nas experiências de não responsividade discente (E9, Atrator E) - associados à emergência de atratores como A, B, D e E.

Dessa forma, a complexidade infinita não se configura apenas como um aumento linear de variáveis, mas como a intensificação das interdependências entre elas, na qual cada nova experiência reconfigura o sistema e amplia suas possibilidades de organização, mantendo-o em permanente estado de instabilidade produtiva e de reorganização contínua.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em alinhamento com o objetivo delineado na introdução deste capítulo, apresentam-se, a seguir, reflexões de caráter conclusivo.

Os resultados permitem compreender que as emoções implicadas nos processos de aprender e de ensinar LAdS não se configuram como estados isolados ou transitórios, mas como emergências de um SAC, dinâmico e em permanente reorganização. A identificação dos cinco atratores (A, B, C, D e E) evidenciou que a trajetória emocional da docente se estrutura em torno de padrões relativamente estáveis que, embora recorrentes, não são fixos; são continuamente reatualizados em função das condições contextuais iniciais, históricas e relacionais. Nesse sentido, a noção de autossimilaridade mostrou-se particularmente produtiva, ao revelar que episódios localizados reproduzem, em diferentes escalas, configurações emocionais análogas, indicando a existência de regularidades profundas que atravessam e organizam a trajetória emocional da professora.

De forma articulada, a análise também evidenciou a complexidade infinita do SAC emoções, expressa na ampliação progressiva das interdependências entre as dimensões biológicas, cognitivas e socioculturais. Ao longo da trajetória, não apenas se intensifica o número de elementos e agentes em interação, como também se sofisticam os modos de regulação, de interpretação e de resposta do sistema. Nesse processo, as bifurcações assumem um papel central ao instaurarem pontos críticos de instabilidade que podem desencadear tanto a manutenção quanto a reconfiguração dos padrões emocionais. A trajetória analisada revela um percurso

não linear, marcado por oscilações, reiteraões e transformações, no qual a estabilidade e a mudança coexistem como dimensões constitutivas do sistema.

Ao propor a concepção de *emoções fractalizadas*, o estudo avança na construção de um instrumental analítico capaz de apreender simultaneamente regularidade e variabilidade, permanência e transformação, oferecendo uma lente sensível à multiescalaridade, à historicidade e à natureza relacional dos fenômenos emocionais. Tal perspectiva amplia o campo de estudos da LA ao deslocar o foco das análises episódicas para a compreensão processual e sistêmica das experiências emocionais.

No que concerne à formação docente, os achados apontam para a necessidade de reconhecer as emoções como dimensão estruturante da profissionalidade, e não como elementos periféricos ou secundários. Isso implica a criação de espaços formativos que promovam a reflexão crítica sobre as experiências emocionais, favorecendo a identificação de padrões recorrentes e a ampliação do repertório de ação dos professores. Nessa direção, a noção de atrator caótico mostra-se particularmente fecunda, ao possibilitar que docentes compreendam as dinâmicas que organizam suas experiências, antecipem situações de desestabilização e desenvolvam formas mais conscientes e sustentáveis de atuação.

Por fim, como desdobramento, este estudo abre caminhos para investigações futuras que ampliem tanto o escopo empírico quanto o refinamento analítico da proposta aqui delineada. Sugere-se, nesse sentido, a incorporação de múltiplos participantes e contextos, bem como o diálogo com metodologias que integrem diferentes tipos de dados, a fim de aprofundar a compreensão das dinâmicas emocionais em sua complexidade. Ao evidenciar a natureza fractal das emoções, este trabalho contribui para uma leitura mais densa, integrada e sensível da docência, apontando para a necessidade de práticas formativas que considerem, de forma mais consistente, a dimensão emocional como eixo constitutivo do desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. A Systemic View on Emotion and Reflection in Language Teacher Education Research. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 270-299, mar. 2022.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; GOMES, G. S. C. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [S.L.], v. 22, n. 1, p. 1-16, mar. 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202221654>.

BRACKETT, M. **Permissão para sentir**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

CARDOSO, A. **Dicionário de Emoções, Sentimentos e Estados de Ânimo**. 2. ed. Foz do Iguaçu, PR: Epígrafe, 2018.

FATEMI, G.; ATENCIO, M.; SAITO, E. Unpacking a huge messy box: using complexity theory to envision how a novice TESOL teacher emerged from university into the classroom. **Reflective Practice**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 1-13, 8 set. 2022. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2022.2122033>.

HIVER, P.; DÖRNYEI, Z. Language Teacher Immunity: a double-edged sword. **Applied Linguistics**, [S.L.], v. 38, n. 3, p. 405-423, 11 ago. 2015. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1093/applin/amv034>.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MANDELBROT, B. B. **The Fractal Geometry of Nature**. New York: Time Books, 1982.

MARCHETI, L. I.; BORGES, E. F. V. Emergência e aninhamento de emoções nos sistemas ensino e aprendizagem de línguas adicionais: reflexões à luz da teoria da complexidade. In: COLOMBO-GOMES, G. S. (org.). **II Seminário do Grupo de**

Pesquisa Linguagem, Ensino e Trabalho. Rio de Janeiro: no prelo, 2026.

MATURANA, H. R. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MORRIS, S.; KING, J. University language teachers' contextually dependent uses of instrumental emotion regulation. **System**, [S.L.], v. 116, p. 103080, ago. 2023. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2023.103080>.

SADE, L. A. Complexity and identity reconstruction in second language acquisition. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 515-537, jul. 2009.

WANG, R.; SHIRVAN, M. E.; TAHERIAN, T. An Ecological Study of Identity in Teaching English as a Foreign Language in Light of the Dynamic Systems Model of Role Identity. **Frontiers in Psychology**, [S.L.], v. 12, p. 799418, dez. 2021. Frontiers Media SA. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.799418>.

YANG, S.; SHU, D.; YIN, H. 'Frustration drives me to grow': unraveling EFL teachers' emotional trajectory interacting with identity development. **Teaching and Teacher Education**, [S.L.], v. 105, p. 103420, set. 2021. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2021.103420>.

EMOÇÕES E TEMÁTICAS SOCIALMENTE SENSÍVEIS COMO PERTURBAÇÕES QUE TRANSFORMAM: EMERGÊNCIA EMOCIONAL E AUTO-ORGANIZAÇÃO NA DOCÊNCIA SOB O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli (UNIFESSPA)
Vicente Aguiar Parreiras (CEFET-MG)

1. INTRODUÇÃO

A violência escolar e o feminicídio representam não apenas tragédias isoladas, mas fenômenos estruturais que permeiam o tecido social brasileiro. Dados recentes do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2024) revelam que, em 2023, foram registrados mais de 1.400 feminicídios no país, enquanto relatos de *bullying* e agressões em escolas crescem exponencialmente, afetando profundamente a saúde mental de milhares de crianças e adolescentes. Tais estatísticas ressaltam a urgência de intervenções eficazes, um clamor que encontra eco em marcos legais como a Lei nº 14.994/2024, que endurece as penas para o feminicídio e crimes contra a mulher. Conforme detalhado no Relatório Final Analítico de Pós-Doutorado (Paulinelli, 2025, p. 5, 6, 53), a criminalização de condutas sexistas, embora fundamental, não é suficiente para transformar a realidade; é na educação que reside o potencial de desconstruir crenças limitantes e promover uma cultura de respeito aos direitos humanos, tornando a intervenção pedagógica um pilar indispensável no enfrentamento dessas violências.

Embora o feminicídio e a violência escolar constituam pontos de entrada importantes para esta discussão, o escopo da pesquisa abrange um conjunto mais amplo de temáticas socialmente sensíveis mobilizadas na disciplina analisada, incluindo violência sexual contra crianças e adolescentes, desigualdades de gênero, racismo, *bullying*, LGBTfobia e direitos humanos. Essas temáticas

são compreendidas como manifestações interligadas de estruturas históricas e sociais de exclusão, cuja abordagem em processos formativos produz perturbações emocionais e reorganizações discursivas relevantes para a docência.

Ao introduzir esses temas complexos na formação docente, observamos que eles transcendem o mero conteúdo curricular, provocando desestabilizações emocionais profundas que desafiam crenças arraigadas e identidades profissionais. Imagine um professor diante de relatos de violência de gênero na sala de aula: o que surge primeiro? Indignação? Ansiedade? Ou uma empatia que reconfigura sua prática pedagógica? Propomos que as emoções não são "efeitos colaterais" da formação docente; ao contrário, elas atuam como forças organizadoras, catalisadores de transformação no sistema vivo que é a docência. Sob o Paradigma da Complexidade (Morin, 1995, 2015) e, em particular, alinhados à concepção de Parreiras (2005) acerca da sala de aula como Sistema Adaptativo Complexo em diálogo com estudos da Complexidade na Linguística Aplicada. Essa compreensão dialoga também com trabalhos seminais da Complexidade aplicada à linguagem, especialmente aqueles desenvolvidos por Diane Larsen-Freeman, que concebem os processos de ensino-aprendizagem como sistemas dinâmicos, adaptativos e emergentes. Essa perspectiva é central para entender a docência como um processo contínuo de *feedback* e adaptação frente aos desafios impostos por realidades sociais complexas.

Esta pergunta norteadora: "como emoções emergem e reorganizam a docência quando temas difíceis entram em cena?", guia nossa análise. O *corpus* para esta investigação deriva de respostas escritas de 43 docentes participantes da disciplina "Educação para igualdade de gênero e direitos humanos: tecnologias na prevenção da violência escolar e discriminação" (POSLING/CEFET-MG, 2025.1), registradas em planilha Excel "*Planilha de autoavaliação e avaliação da disciplina Educação para Igualdade de Gênero e Direitos Humanos*". Adicionalmente, este trabalho se complementa com os dados e discussões apresentados

no *Relatório Final Analítico de Pós-Doutorado* (Paulinelli, 2025) e na tese fundacional da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) (Parreiras, 2005), fornecendo um arcabouço teórico e empírico para a compreensão das dinâmicas emocionais e pedagógicas em questão.

Para desdobrar essa análise, o presente artigo está estruturado em quatro seções, além desta introdução. A **seção 2** aprofunda o referencial teórico que embasa a docência como Sistema Adaptativo Complexo, discutindo as relações entre emoções, não-linearidade e auto-organização no processo de formação. A **seção 3** detalha a metodologia empregada, com a descrição do *corpus* e das ferramentas de análise qualitativa utilizadas. A **seção 4** apresenta a discussão dos resultados, explorando a emergência das emoções nos processos formativos e sua influência na reconfiguração das práticas pedagógicas dos docentes. Por fim, a **seção 5**, com as considerações finais, sintetiza os resultados, discute suas implicações e aponta para possibilidades de pesquisa futuras.

2. UM OUTRO OLHAR: A DOCÊNCIA COMO SISTEMA COMPLEXO

A complexidade inerente à prática docente, especialmente quando confrontada com temas sociais sensíveis como a violência escolar e o feminicídio, exige uma compreensão que transcenda abordagens lineares e reducionistas. Nesta seção, propomos um "novo olhar" sobre a docência, apoiado no Paradigma da Complexidade, que permite reconhecer a dinâmica intrínseca dos processos formativos e o papel das emoções como elementos constitutivos dessa complexidade.

2.1. O que é o Paradigma da Complexidade

Pense em uma escola como um ecossistema: alunos, professores, conteúdos e emoções interagem de forma imprevisível, gerando padrões emergentes que ninguém planeja

totalmente. É precisamente essa a essência do Paradigma da Complexidade, conforme proposto por Edgar Morin (2015). Longe de ser sinônimo de complicação, a complexidade denota a teia interligada e interdependente de elementos que compõem um sistema, onde o todo excede a soma das partes, apresentando um comportamento dinâmico, não-linear e frequentemente imprevisível.

Os fundamentos da Complexidade, essenciais para o leitor não especialista, incluem:

- **Não-linearidade:** Pequenas causas podem produzir grandes efeitos (ou nenhum efeito), um conceito frequentemente ilustrado pelo "efeito borboleta" (Morin, 2003, 2015). No contexto educacional, uma única intervenção docente ou um relato de aluno pode desencadear uma cascata de reações e aprendizados inesperados.

- **Sensibilidade às Condições Iniciais:** A trajetória de um sistema é profundamente influenciada por suas condições de partida. Em sala de aula, o ponto de partida emocional ou cognitivo dos estudantes e docentes molda a evolução do processo de ensino-aprendizagem.

- **Bifurcações:** São momentos de instabilidade onde o sistema pode seguir diferentes caminhos, gerando novas configurações. A introdução de um tema desafiador pode ser uma bifurcação, levando o grupo a novas formas de interação ou a uma reestruturação de suas percepções.

- **Auto-organização:** Refere-se à capacidade de um sistema de se reestruturar e evoluir sem a necessidade de um comando central. Na docência, isso se manifesta na emergência de novas estratégias de grupo ou na redefinição de papéis dentro da comunidade de aprendizagem, impulsionada pelas interações internas.

Para Parreiras (2005, p. 81-99), a sala de aula, enquanto um sistema complexo, é regida por esses princípios. Como exemplo cotidiano, uma discussão sobre feminicídio pode iniciar com o desconforto individual de um ou mais participantes, mas o *feedback*

coletivos geram uma nova agência docente, transformando a prática e a percepção do problema.

2.2. Aplicando à formação docente

A docência, vista sob essa ótica, é um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), conforme delineado por Parreiras (2005) em sua tese fundacional. A sala de aula é uma rede viva de interações contínuas entre professor, alunos e conteúdo, onde os elementos se coadaptam e evoluem. Nesse contexto, a Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), proposta a partir de 2005 por Parreiras (2018), surge como um *design* pedagógico que fomenta intencionalmente essas interações. A DIPAC estrutura o aprendizado em fases progressivas – leitura individual, Grupos de Trabalho (GT), Grupos de Discussão (GD) e Rodas de Diálogo – que promovem a construção coletiva do conhecimento e a autonomia do estudante (*Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral*, p. 25-27).

Dentro desse SAC, as emoções interpenetram a cognição e a ética, revelando a dimensão humana e transformadora da educação. Como aponta no seu *Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral* (Paulinelli, 2025, p. 112), ao introduzir o Projeto de Intervenção Pedagógica "Formação docente para o enfrentamento da violência sexual escolar contra crianças e adolescentes", destaca-se que "A violência sexual contra crianças e adolescentes constitui um fenômeno social complexo e devastador, cuja prevalência em contextos educacionais demanda uma resposta imediata e eficaz. Diante disso, a violência sexual desafia os profissionais da educação, pois exige que possuam formação adequada para identificar, prevenir e responder eticamente a situações de violência dessa natureza nas escolas." Essa constatação sublinha que a prática docente não é um ato meramente técnico, mas uma interação profundamente emocional e ética que desafia e reconfigura o professor.

2.3. Emoções como perturbações produtivas

No sistema complexo da formação docente, emoções como ansiedade, indignação, empatia e desconforto não são meros obstáculos, mas sim perturbações produtivas que atuam como catalisadores de reconfigurações. Paulinelli (2025, p. 49) descreve como a própria estrutura da DIPAC, ao designar leituras individuais e promover discussões em GTs, GDs e Rodas de Diálogo, expõe os participantes a conteúdos que inevitavelmente geram respostas emocionais.

Os relatos dos docentes participantes na disciplina "Educação para Igualdade de Gênero e Direitos Humanos" (conforme *Respostas discursivas dos participantes*) oferecem exemplos vívidos dessa dinâmica:

● **Indignação e Empatia:** Uma participante expressa que "a teoria nos dá embasamento para ponderar, mas a prática nos oferece ferramentas e inspirações para agir diante do contexto de violência escolar", indicando que a indignação com a violência se transformou em motivação para a ação prática.

● **Desconforto e Crescimento:** Outros participantes relatam que a disciplina foi "difícil (doloroso) porque no dia 18 de dezembro de 2024 o meu cunhado foi preso devido a violência doméstica contra a minha irmã," evidenciando como a temática atinge o pessoal e gera um desconforto que, paradoxalmente, "fez [refletir] sobre os vários tipos de violências presentes no ambiente escolar e fora dele."

● **Ansiedade e Superação:** Outra participante menciona que teve "um pouco de dificuldade no início, por estar há muito tempo fora da academia," mas com o apoio dos colegas, "conseguiu avançar gradualmente," transformando a ansiedade inicial em crescimento.

Esses sentimentos, compartilhados e processados nas Rodas de Diálogo e Grupos de Discussão, atuam como *feedback* que impulsionam o sistema (o docente e o grupo) a novas auto-organizações. A capacidade da DIPAC de acolher e integrar essas emoções, em vez de ignorá-las, permite que elas se tornem parte

integrante da construção do conhecimento e da reformulação da prática pedagógica. Como afirma uma participante, a disciplina foi "uma experiência de transformação profunda", onde o estudante não é "mera espectadora, mas sim um agente ativo na construção do conhecimento" (*Respostas discursivas dos participantes*, p. 10).

2.4. Atratores discursivos: crenças cristalizadas sobre gênero e violência

No contexto da complexidade, os atratores discursivos representam os padrões estáveis de pensamento e crença que, embora não sejam estáticos, influenciam fortemente a trajetória de um sistema. Estes são, muitas vezes, crenças cristalizadas e imaginários sociodiscursivos profundamente arraigados na sociedade, que podem tanto resistir à mudança quanto direcionar o sistema para certos estados. No debate sobre gênero e violência, Paulinelli (2025) destaca diversos desses atratores:

● **Patriarcado e subordinação feminina:** A pesquisa bibliográfica de Paulinelli (2025), apresentada na Parte I do relatório, explora como o patriarcado "mantém e sustenta a dominação masculina, utilizando-se de instituições como a família, as religiões, a escola e as leis," propagando a "inferioridade natural das mulheres" (Paulinelli, 2025, p. 8). Essa estrutura histórica funciona como um forte atrator, tornando difícil a desconstrução de papéis de gênero.

● **Mito do amor materno e culpabilização da vítima:** A análise de processos judiciais de autoaborto e feminicídio no relatório (Paulinelli, 2025, p. 12-15) revela como o imaginário sociodiscursivo em torno do "mito do amor materno" (Badinter, 1985) serve como um atrator que leva à culpabilização da mulher que se desvia dos padrões socialmente esperados. A mulher é vista "ora como ré, ora como mãe, ora como vítima, mas sempre atravessada por estigmas sociais, expectativas normativas e relações de poder que limitam sua autodeterminação" (Paulinelli, 2025, p. 15).

● **Desigualdade de gênero, raça e classe:** A interseccionalidade dessas categorias cria atratores ainda mais poderosos de vulnerabilidade, conforme discutido a partir da pesquisa de Mousinho (2024) e Kimberlé Crenshaw (2002) (Paulinelli, 2025, p. 19-20). A combinação de fatores dificulta a percepção das múltiplas estruturas de subordinação.

Esses atratores discursivos moldam as percepções, os preconceitos e as reações dos indivíduos dentro do sistema educacional. A "Introdução" (2.1) já sinaliza que os temas de violência "provocam destabilizações emocionais profundas, desafiando crenças arraigadas". A abordagem da complexidade reconhece que a mudança não se dá por simples informação, mas pela geração de "perturbações" (como a discussão de casos reais ou a reflexão sobre imaginários sociodiscursivos) que desafiam esses atratores, possibilitando a emergência de novos padrões de pensamento e comportamento. A DIPAC, ao incentivar a interação e o diálogo sobre esses temas, atua como uma ferramenta para gerar essas perturbações necessárias, buscando deslocar o sistema de seus atratores mais arraigados e promover uma reconfiguração em direção a uma cultura de paz e equidade.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativo-interpretativista para investigar como as emoções emergem e reorganizam a docência quando temas difíceis, como violência escolar e feminicídio, entram em cena. Longe de serem consideradas ruídos ou elementos secundários, as emoções são compreendidas como forças dinâmicas que organizam (e desorganizam) o Sistema Adaptativo Complexo (SAC) da formação docente.

3.1. *Corpus* da pesquisa

O *corpus* desta investigação foi constituído por três conjuntos documentais complementares: (i) relatório final de estágio pós-doutoral; (ii) planilhas de autoavaliação e avaliação da disciplina; e (iii) respostas discursivas produzidas pelos participantes ao longo do percurso formativo.:

● **Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral (Paulinelli, 2025):** Este documento serve como o principal guia teórico e empírico, apresentando a fundamentação da pesquisa que resultou na disciplina "Educação para Igualdade de Gênero e Direitos Humanos". Ele detalha a concepção da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) e o contexto de sua aplicação, apresentando reflexões sobre o design e os objetivos pedagógicos que visam à transformação social. Este relatório é essencial para entender a estrutura e a intencionalidade da disciplina da qual os docentes participaram.

● **Respostas escritas de docentes (planilha: autoavaliação e avaliação da disciplina POSLING 2025.1):** As respostas agregadas de 43 docentes que cursaram a disciplina "Educação para Igualdade de Gênero e Direitos Humanos" (POSLING/CEFET-MG, 2025.1) fornecem dados quantitativos e semi-qualitativos. Embora a planilha em si ofereça categorias de avaliação como "muito relevantes", "muito satisfatória", "com alguma dificuldade", estas são utilizadas para inferir a percepção geral e a intensidade das experiências dos participantes. A análise inicial desta planilha, apesar de não conter narrativas extensas, permite identificar padrões de satisfação e desafios, servindo como um primeiro filtro para a compreensão da eficácia da metodologia e do impacto emocional.

● **Arquivo "Respostas discursivas produzidas pelos participantes":** Este documento é o coração da análise qualitativa, contendo as respostas descritivas e justificativas dos 43 docentes. Ele oferece narrativas ricas e detalhadas sobre suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, a evolução de sua motivação

e autonomia, e os desafios e facilidades percebidos. É neste arquivo que se encontram as expressões diretas e indiretas das emoções sentidas, das transformações vivenciadas e do *feedback* sobre as interações e conteúdos da disciplina.

3.2. Abordagem metodológica

A pesquisa se sustenta em uma abordagem qualitativo-interpretativista, compreendendo que a realidade social é construída subjetivamente e que o significado é atribuído pelos indivíduos em suas interações. Com foco na análise dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) da formação docente, busca-se identificar padrões emergentes, não-linearidades e processos de coadaptação que se manifestam por meio das experiências emocionais. A análise procura compreender como as emoções, longe de serem isoladas, se manifestam, interagem e influenciam a prática pedagógica dos docentes, reconfigurando seu modo de ser e agir no ambiente educacional.

3.3. Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise são desenhados para capturar a complexidade das interações emocionais e pedagógicas:

- **Análise de conteúdo qualitativa:** As respostas dos docentes, presentes no arquivo de "respostas discursivas dos participantes", são submetidas a uma análise de conteúdo qualitativa, inspirada nas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2011). Este processo permite a emergência de categorias temáticas a partir do próprio material.

- **Categorização temática focada:** Foram identificadas e codificadas categorias recorrentes relacionadas a:

- **Perturbações emocionais:** Expressões de ansiedade, desconforto, dor, indignação ou surpresa.
- **Atratores discursivos:** Crenças e preconceitos subjacentes sobre gênero e violência, e como foram desafiados ou reforçados.

- **Feedback:** Reações e interações observadas em sala de aula, nos grupos (GT/GD) e nas rodas de diálogo, que indicam processos de retroalimentação positiva (reforço de ideias, motivação) ou negativa (resistência, necessidade de ajuste).

- **Processos de Coadaptação/Auto-organização:** Mudanças percebidas na autonomia, motivação e prática docente como resultado das interações.

- **Análise de narrativas docentes via DIPAC:** As narrativas são analisadas à luz da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), conforme descrita em Paulinelli (2025) e Parreiras (2018). O objetivo é compreender como cada etapa do processo (trabalho individual, grupos de discussão, rodas de diálogo) influencia a emergência, o processamento e a mediação das emoções, e como estas, por sua vez, impactam a experiência de aprendizagem e a transformação da prática docente. Foi dada atenção especial a como as interações mediadas pela DIPAC possibilitaram (ou dificultaram) a expressão e a reconfiguração emocional.

3.4. Superando a visão tradicionalista

Tradicionalmente, as emoções são frequentemente relegadas ao domínio do "subjetivo" (Goleman, 1995), sendo vistas como experiências individuais e isoladas, muitas vezes separadas da cognição. No entanto, esta pesquisa adota uma perspectiva sistêmica, compreendendo as emoções como fenômenos que emergem coletivamente e que, por sua vez, reconfiguram o SAC da formação docente (Paiva, 2002). As emoções não são apenas "sentidas" pelos indivíduos, mas também "produzidas" e "circuladas" dentro do sistema, influenciando as interações, as decisões e as práticas pedagógicas. A abordagem da complexidade nos permite ver que a sala de aula é um espaço onde as emoções se manifestam, interagem e moldam a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem, agindo como forças que tanto podem

desorganizar estados de equilíbrio anteriores quanto organizar novos padrões de entendimento e ação.

3.5. Emoções identificadas nos dados

A análise qualitativa das respostas dos docentes no arquivo das "respostas discursivas dos participantes", complementada pela percepção agregada da planilha de autoavaliação, permitiu identificar as seguintes categorias de emoções e experiências, que se manifestaram como forças organizadoras (e por vezes desorganizadoras) no SAC da formação docente:

Quadro 1 – Categorias de emoções e experiências dos docentes participantes

Categoria	Frequência	Interpretação
Motivação e Engajamento (Positivos)	38/43	Expressões como "adorei a experiência", "motivação crescente", "despertar de interesse", "muito feliz e grata", "alavancar desejo". Reflete a potência da disciplina em gerar entusiasmo e compromisso com o tema e a prática.
Autonomia e Protagonismo (Positivos)	35/43	Observações como "autonomia evoluiu bastante", "mais consciente, preparada", "confiante e segura", "buscar mais sobre os assuntos". Indica o desenvolvimento da capacidade dos docentes de gerir o próprio aprendizado e de atuar como agentes de transformação.
Acolhimento e Interação (Positivos)	40/43	Comentários como "professores muito acessíveis", "ambiente agradável e prazeroso", "troca muito enriquecedora", "grupo muito participativo". Destaca a importância de um ambiente seguro e colaborativo, onde as interações promovem o bem-estar e o aprendizado.
Desconforto e Desafio (Negativos)	27/43	Relatos de "dificuldades para compreender", "lidar com referencial teórico novo", "complexidade dos temas", "conciliar tempo", "problemas de saúde", "resistência de colegas",

Categoria	Frequência	Interpretação
		"instabilidade de transmissão", "dor pessoal" (ex: violência doméstica na família). Indica as "perturbações" que, embora desafiadoras, impulsionaram a reflexão e o crescimento.
Reflexão Crítica e Transformação	30/43	Afirmações como "meu olhar foi transformado", "ampliou minha consciência crítica", "revisar crenças e experiências", "mudou a minha percepção", "virada de chave". Demonstra a capacidade da disciplina de gerar mudanças profundas nas perspectivas e práticas dos docentes.
Problemas de Interação/Logística (Neutros/Negativos)	12/43	Menções como "ausência frequente de alguns colegas", "relação com alguns membros do GD que não aceitam a opinião dos demais", "pouco interação", "logística para as aulas presenciais foi precária", "problemas tecnológicos dos últimos encontros", "dificuldade em trabalhar em grupos grandes". Aponta para fricções e obstáculos nas dinâmicas colaborativas e estruturais.

Fonte: Respostas discursivas produzidas pelos participantes.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: PERTURBAÇÕES E EMERGÊNCIAS NO SISTEMA FORMATIVO

Esta seção mergulha na análise dos dados gerados, com o objetivo de discernir como as emoções atuam como perturbações produtivas no Sistema Adaptativo Complexo (SAC) da docência, impulsionando processos de auto-organização e reconfigurações pedagógicas. A densidade teórica desta análise se fundamenta nos princípios do Paradigma da Complexidade (Morin, 2015), na conceituação da docência como SAC (Parreiras, 2005; Paiva, 2002) e na aplicação da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC). Integrando excertos das narrativas docentes e dados agregados dos relatórios, buscamos oferecer uma

compreensão aprofundada da interpenetração entre cognição, emoção e ética no ecossistema da sala de aula.

4.1 Temáticas socialmente sensíveis mobilizadas no processo formativo

No contexto da formação docente, a introdução de temáticas socialmente sensíveis produz efeitos que ultrapassam a dimensão estritamente cognitiva, mobilizando emoções, crenças e posicionamentos éticos que atuam como perturbações no Sistema Adaptativo Complexo (SAC) docente. Sob a perspectiva da Complexidade, pequenas alterações nas condições iniciais podem desencadear reorganizações amplas e imprevisíveis (Morin, 2015). Assim, a inserção de conteúdos relacionados à violência, aos direitos humanos e às desigualdades sociais funciona como elemento desestabilizador capaz de provocar bifurcações e processos de auto-organização no sistema formativo.

Os dados analisados mostram que as temáticas discutidas ao longo da disciplina não se limitaram a um único eixo de violência, mas envolveram múltiplas dimensões articuladas da experiência social. Essas diferentes temáticas podem ser agrupadas em três grandes núcleos: violências escolares; violências de gênero; e marcadores sociais e interseccionalidades.

4.1.1 Violências escolares

No primeiro conjunto situam-se temas relacionados às violências que atravessam diretamente os espaços educativos, incluindo *bullying*, violência escolar e violência sexual contra crianças e adolescentes. A presença dessas temáticas nos materiais analisados evidencia que a escola não pode ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas também como ambiente de reprodução, enfrentamento e transformação de conflitos sociais.

Paulinelli (2025, p. 117) descreve como a oficina “Procedimentos éticos e legais”, integrante da Trilha de Aprendizagem para o enfrentamento da violência sexual escolar, mobiliza discussões sobre responsabilidades legais e éticas do docente diante de situações de violência. Tais discussões operam como perturbações do estado relativamente estável do sistema, uma vez que exigem que os participantes revisitem posicionamentos anteriormente naturalizados.

Nas narrativas docentes presentes no *Respostas discursivas dos participantes*, observam-se manifestações de insegurança e dificuldade diante dessas discussões. A Partic-01 afirma:

O referencial teórico foi novo para mim, então tive certa dificuldade para compreender alguns conceitos. (*Respostas discursivas dos participantes*, p. 7)

Essa dificuldade ultrapassa uma dimensão exclusivamente conceitual, coexistindo com sentimentos de ansiedade e desestabilização decorrentes do contato com novos referenciais e problemáticas.

4.1.2 Violências de gênero

Um segundo eixo reúne as violências de gênero, incluindo feminicídio, violência doméstica e desigualdades estruturais de gênero. Diferentemente de eventos isolados, essas formas de violência são compreendidas como fenômenos historicamente construídos, atravessados por relações de poder e por imaginários sociais cristalizados.

A emergência não linear de emoções como ansiedade, indignação e desconforto torna-se particularmente evidente nas discussões sobre feminicídio. Paulinelli (2025, p. 45) exemplifica essa dinâmica ao apresentar a proposta desenvolvida por Renan Lucas Israel Nascimento da Silva, que utilizou teatro de

improvisação e simulações de tribunal do júri para discutir feminicídio em escolas públicas.

Nessas atividades, o desconforto e a indignação surgem como respostas inerentes ao confronto com experiências de violência extrema. O objetivo consistia precisamente em “oportunizar espaços de diálogos abertos sobre o feminicídio nas escolas da rede pública de Marabá/PA”, o que inevitavelmente mobiliza respostas emocionais intensas e reorganizações nos modos de compreender o problema.

4.1.3 Marcadores sociais e interseccionalidades

O terceiro eixo integra discussões sobre racismo, LGBTfobia e identidade de gênero, compreendidos a partir de uma perspectiva interseccional. Nessa abordagem, os fenômenos sociais não são interpretados isoladamente, mas como efeitos da sobreposição de múltiplos marcadores sociais que produzem formas diferenciadas de vulnerabilidade e exclusão.

As narrativas docentes revelam que essas discussões frequentemente geraram desconforto e resistência, sobretudo quando confrontavam crenças previamente estabilizadas. A Partic-22 relata:

Um dos principais desafios para mim foi lidar com a diversidade de posicionamentos nos grupos de trabalho. Em alguns momentos, percebi certa resistência a opiniões divergentes, o que exigiu de mim mais paciência, escuta ativa e habilidade de mediação para manter o diálogo respeitoso e produtivo. (*Respostas discursivas dos participantes*, p. 11)

De modo semelhante, o Partic-25 afirma:

Um dos principais desafios que percebi na disciplina foi lidar com a resistência de alguns estudantes em relação aos assuntos ligados à diversidade, igualdade de gênero e direitos humanos. Essa resistência, muitas vezes, vem de valores reproduzidos em casa e

estimulados pelos pais, o que torna o diálogo sobre esses temas mais complexo. (*Respostas discursivas dos participantes*, p. 12)

Essas manifestações mostram que as resistências observadas não decorrem exclusivamente de divergências cognitivas, mas também de dimensões afetivas e ideológicas profundamente enraizadas. Nesse contexto, a indignação surge como elemento potencialmente reorganizador:

A indignação é salutar, mas o ambiente propunha troca de propostas para soluções contra a violência e não apenas ser um local de desabafo. (Partic-24, *Respostas discursivas dos participantes*, p. 13)

Essa afirmação sintetiza a noção de perturbação produtiva discutida ao longo deste trabalho: a emoção, embora inicialmente percebida como elemento desestabilizador, passa a funcionar como força mobilizadora de processos de auto-organização e transformação.

As contagens inferidas das narrativas demonstram que essas perturbações emocionais ocorreram de forma recorrente e frequentemente associadas a sentimentos de insegurança e dificuldade:

Quadro 2: Emoções, menções e coocorrência

Emoção / Estado percebido	Menções em relatos	Coocorrência com insegurança/dificuldade
Ansiedade inicial / dificuldade	27 (62% dos docentes)	25 (92%)
Indignação / desconforto	18 (42% dos docentes)	10 (55%)

Fonte: Respostas discursivas produzidas pelos participantes.

Esses dados sugerem que a abordagem de temáticas socialmente sensíveis, embora frequentemente geradora de ansiedade e desconforto, constitui parte intrínseca do processo de desestabilização necessário para a emergência de novas configurações cognitivas, emocionais e pedagógicas.

4.2. Atratores discursivos: as forças da tradição e da desigualdade

Em um sistema complexo, os atratores discursivos são os padrões de pensamento, crenças e narrativas socialmente construídas que exercem uma força de "atração" sobre o sistema, moldando seu comportamento e, muitas vezes, resistindo à mudança. Estes são os "atratores" que a introdução da disciplina visa perturbar e, eventualmente, reconfigurar. Paulinelli (2025) identifica explicitamente esses atratores ao analisar as raízes da violência de gênero:

Meneghel e Vial (2008) suscitam três causas determinantes da violência de gênero: a subordinação feminina por meio de normas sociais que justificam a posse das mulheres pelos homens; o controle masculino dos recursos materiais e das decisões da família; e as condições culturais de masculinidade associadas ao controle, ao domínio e à honra. As autoras esclarecem ainda que esse estado de coisas encontra suas raízes no sistema patriarcal e no machismo estrutural... (Paulinelli, 2025, p. 6)

Essas ideias, como o patriarcado, a subordinação feminina e a culpabilização da vítima, atuam como atratores poderosos, dificultando a superação da violência de gênero. A análise de processos judiciais de aborto, adoção e feminicídio no relatório (Paulinelli, 2025, p. 12-17) demonstra como esses atratores se manifestam em contextos jurídicos e sociais, reforçando o "mito do amor materno" e a "objetificação da mulher". Por exemplo, no caso de feminicídio analisado:

Essa alegação configurou-se como uma estratégia de culpabilização da vítima, ancorada no imaginário sociodiscursivo construído em torno do mito do amor materno (Badinter, 1985), segundo o qual se exigem da mulher sacrifícios pessoais em nome da família e da prole. (Paulinelli, 2025, p. 14)

A disciplina, ao abordar "gênero, raça e classe social: interseccionalidades" (Paulinelli, 2025, p. 19), confronta diretamente esses atratores, mostrando como "a subordinação de determinados grupos sociais não se explica por um único fator, mas pela combinação de diferentes eixos de discriminação." Essas discussões, embora geradoras de desconforto, são essenciais para desnaturalizar as crenças cristalizadas.

Aproximadamente 20% das narrativas analisadas no *Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral* (Paulinelli, 2025, p. 12-17, e implicitamente em *Respostas discursivas dos participantes* quando docentes relatam resistência ou novidade do tema) referem-se a essas crenças sobre gênero e à dificuldade de sua desconstrução. A disciplina atua como um mecanismo para introduzir novas informações e perspectivas que desafiam esses atratores, gerando as perturbações necessárias para que o sistema (o docente e sua prática) possa explorar novos estados de organização.

4.3. Feedback interativo e auto-organização: a reconfiguração da prática docente

Em um SAC, o *feedback* é fundamental para a evolução e auto-organização do sistema. Conforme Parreiras (2005, p. 236 - *em alinhamento com a descrição da DIPAC em Paulinelli, 2025, p. 24-27*), o *feedback*, negativo ou positivo, amplifica determinadas tendências (como a empatia e a motivação) e atuam para estabilizar o sistema ou corrigir desvios. A DIPAC, com sua estrutura de trabalho individual, Grupos de Trabalho (GT), Grupos de Discussão (GD) e Rodas de Diálogo (RD), é um design pedagógico que fomenta intencionalmente a ocorrência desses *feedback*.

A "Introdução" da disciplina destaca que a docência é um "sistema vivo", onde emoções "emergem não linearmente, atuando como perturbações que impulsionam bifurcações e auto-organização". Essa auto-organização é mediada pelo *feedback*. O processo de confronto de ideias e vivências em grupos é um mecanismo potente para gerar **coadaptação**. As Rodas de Diálogo

na DIPAC (*Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral*, Paulinelli, 2025, p. 27) são espaços privilegiados onde o sistema (o coletivo de docentes) se reconfigura. Nesses momentos, a diversidade de perspectivas, antes uma fonte de desconforto, torna-se um recurso para a construção coletiva.

As **bifurcações**, momentos de escolha e redirecionamento, são frequentes. Por exemplo, a resistência inicial de alguns em relação a uma nova ideia pode, por intermédio do diálogo e do *feedback* positivo do grupo, levar a uma revisão de posicionamento. O Partic-24 observa a resistência dentro dos grupos:

O maior desafio foi a relação com alguns membros do GD, que não aceitam a opinião dos demais. (*Respostas discursivas dos participantes*, p. 9)

Contrastando com isso, A Partic-11 relata um *deslocamento identitário* de resistência para revisão:

Pude refletir sobre um lado da educação que não tinha domínio algum. Foi ótimo poder ouvir as mulheres e os especialistas. (*Respostas discursivas dos participantes*, p. 14)

Essa "saída da zona de conforto" (Partic-01, p. 7 do arquivo das "respostas discursivas dos participantes") é uma clara **bifurcação** que leva à auto-organização do indivíduo e do coletivo.

Os *feedback* **positivos** são autoamplificadores (Palazzo, 1999 - *conceito adaptado para a teoria da complexidade*), reforçando comportamentos e emoções que promovem a coesão e o aprendizado. A colaboração no WhatsApp, por exemplo, é um *feedback* positivo:

O grupo favoreceu a interação de todos e acesso ao conteúdo semanalmente. (Partic-15, *Respostas discursivas dos participantes*, p. 10)
O Whatsapp da turma foi de suma importância durante o processo da disciplina. (Partic-12, *Respostas discursivas dos participantes*, p. 14)

Os **deslocamentos identitários** dos docentes são um tipo de emergência sistêmica, onde o professor adquire conhecimento e redefine sua própria identidade profissional e pessoal. A empatia, em particular, surge como um fator chave nesse processo, especialmente no acolhimento de vítimas. Os Projetos de Intervenção Pedagógica (PIPs) desenvolvidos pelos alunos e compilados num e-book resultante da disciplina (*Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral*, Paulinelli, 2025, p. 90) visa especificamente a "[e]stimular a escuta, o respeito e a valorização das identidades de gênero e orientações sexuais diversas no ambiente escolar."

Essa é uma reconfiguração pedagógica que exige um deslocamento do docente de um estado neutro ou potencialmente resistente para um de acolhimento ativo.

Para ilustrar a dinâmica do *feedback* e sua influência nas emoções e na autonomia/participação, analisamos as coocorrências nas respostas docentes:

Quadro 3 – Coocorrências nas respostas dos docentes participantes

Emoção	Coocorrência com Autonomia (Mencionado)	Coocorrência com participação (Mencionado)
Ansiedade/Dificuldade	18	15
Empatia/Sensibilização	25	28
Indignação/Crítica	10	12

Fonte: Respostas discursivas produzidas pelos participantes.

Estes dados sugerem que, embora a ansiedade e a dificuldade possam gerar um menor ímpeto inicial para autonomia e participação, a emergência da empatia e da sensibilização se correlaciona fortemente com o aumento da autonomia e da participação ativa dos docentes. Isso demonstra um *feedback positivo* onde a abertura emocional amplifica o engajamento e a capacidade de autogestão.

O cruzamento de variáveis, como o nível de ensino dos participantes e a emergência de emoções, também oferece insights sobre a natureza das perturbações e auto-organizações. Por exemplo, em relatos de docentes com foco no ensino fundamental, a indignação (40%) aparece mais frequentemente, impulsionando a necessidade de ação imediata. Já em contextos de ensino superior/pós-graduação, a reflexividade (60%) é mais proeminente, buscando aprofundar a compreensão teórica e metodológica, como expresso pelo Partic-03:

Minha atuação como professor na educação básica foi o principal motivo para cursar este componente curricular. Dessa forma, as discussões que foram feitas durante as aulas, as leituras e os encontros nos grupos de trabalho corroboram muito para que meu olhar diante das situações conflituosas no ambiente escolar fosse transformado. É preciso educar nosso olhar para compreender diversos fatores que permeiam esses conflitos. (*Respostas discursivas dos participantes*, p. 8)

A integração da DIPAC demonstra esse ciclo: a leitura individual atua como uma perturbação inicial, expondo o docente a novas informações que podem gerar desconforto ou ansiedade. Os Grupos de Trabalho (GT) funcionam como um espaço de *feedback* amplificador, onde as primeiras impressões são confrontadas e enriquecidas. As Rodas de Diálogo (RD) são o ápice da emergência sistêmica, onde a reflexividade e a coadaptação culminam em novas compreensões e práticas. A auto-organização, nesse sentido, não é apenas um resultado, mas um processo contínuo que se manifesta na capacidade do docente de transitar por esses estados emocionais e cognitivos. A reflexividade, identificada em 14 respostas (32% dos docentes) como uma emergência pós-GT e Rodas de Diálogo, aponta para uma metanálise crítica que ocorre após o processamento das perturbações.

4.4. Emergências sistêmicas: a interpenetração de cognição, emoção e ética

As emergências sistêmicas representam as propriedades e comportamentos novos que surgem das interações complexas entre os componentes do sistema, não sendo redutíveis a nenhuma de suas partes isoladamente. No contexto da formação docente analisada, a principal emergência é a interpenetração indissociável de cognição, emoção e ética na sala de aula, que se transforma em um "ecossistema" de aprendizado. Isso é visível na capacidade dos docentes de não apenas compreenderem intelectualmente os temas de gênero e violência, mas de integrarem essa compreensão a uma resposta emocional e a um compromisso ético transformador de suas práticas.

O *Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral* (Paulinelli, 2025, p. 51) enfatiza que a disciplina foi desenhada para promover "a construção coletiva do conhecimento" e que os objetivos específicos, como "promover metodologias inovadoras e dinâmicas que priorizem os diversos tipos de interação em sala de aula", culminaram em "ações que ultrapassaram o campo teórico". Essa transição do teórico para o prático, mediada pela experiência emocional, é uma emergência sistêmica.

Um exemplo dessa emergência são os Projetos de Intervenção Pedagógica (PIPs) desenvolvidos pelos alunos como Trabalho de Conclusão da Disciplina (*Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral*, Paulinelli, 2025, p. 88-147). Esses PIPs, como "Formação docente para o enfrentamento da violência sexual escolar contra crianças e adolescentes" ou "Por ser preto, você não parece fazer engenharia: entre o racismo e o estigma acadêmico", são a materialização da interpenetração de:

- **Cognição:** O conhecimento teórico sobre gênero, violência, racismo e metodologias ativas.
- **Emoção:** A empatia gerada pelas discussões, a indignação com as injustiças, o desconforto com o novo, que impulsionam a ação.

● **Ética:** O compromisso com a promoção da igualdade, do respeito e da inclusão, refletindo uma postura docente transformada.

A Partic-05, ao descrever sua experiência, ilustra essa emergência:

Saio dessa disciplina mais consciente, mais preparada para lidar com situações de conflito e com um compromisso ainda maior de promover uma educação infantil baseada no respeito, na empatia e na valorização de todas as crianças com suas singularidades e potencialidades. (*Respostas discursivas dos participantes*, p. 8)

Sua fala não descreve apenas um aumento de conhecimento (cognição), mas uma transformação em sua postura e compromisso (ética), alimentada pela sensibilização (emoção). Outra participante, Partic-14, reforça essa ideia:

Este componente curricular foi absolutamente transformador, aprofundando meu embasamento acadêmico e fortalecendo meu compromisso pessoal e profissional com a pauta. (Partic-14 - *Respostas discursivas dos participantes*, p. 10)

A emergência sistêmica também se manifesta na concepção de que a aprendizagem é, em si, um ato interacional. Conforme Paulinelli (2025, p. 9) afirma, "não há produção de conhecimento sem interação". A DIPAC, ao estruturar o processo formativo com base em múltiplas interações, permite que o sistema docente evolua de forma auto-organizada. As experiências de "coadaptação", onde os indivíduos ajustam suas perspectivas e práticas em resposta às interações com os pares e o conteúdo, são a base para a emergência de uma docência mais adaptativa, resiliente e engajada eticamente.

O resultado final, como o E-book da disciplina, não é apenas um produto final, mas um registro da capacidade do SAC docente de integrar perturbações, processar *feedback* e gerar emergências significativas. Esses materiais didático-pedagógicos, criados pelos docentes, são a prova de que o ecossistema da sala de aula, quando bem gerido através de abordagens ativas como a DIPAC, é capaz

de transformar emoções em ações concretas e eticamente engajadas, reconfigurando a prática pedagógica para enfrentar os desafios sociais contemporâneos. A complexidade do processo não apenas permitiu a análise, mas também a criação de soluções, validando a ideia de que a docência é, de fato, um sistema vivo e em constante evolução.

5. DISCUSSÃO – IMPLICAÇÕES PARA A LINGÜÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LÍNGUAS: ATRADORES DISCURSIVOS – O QUE MANTÉM O SISTEMA “PRESO”

A análise das emoções como forças organizadoras (e desorganizadoras) no Sistema Adaptativo Complexo (SAC) da docência, especialmente em contextos de temas sensíveis, revela implicações profundas para a Linguística Aplicada e o ensino de línguas. Nosso estudo demonstra que a formação docente, quando confrontada com perturbações significativas, absorve, reage e se auto-organiza em novas configurações, mediada por interações que desestabilizam atratores discursivos arraigados.

Os atratores discursivos, conforme identificados na Seção 4 e em Parreiras (2005, p. 245), são os padrões de pensamento e as crenças cristalizadas que tendem a manter o sistema “preso” a determinadas configurações. No contexto da violência de gênero e racismo, esses atratores são frequentemente crenças essencialistas, como a culpabilização da vítima e a naturalização de hierarquias sociais. O *Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral* (Paulinelli, 2025, p. 12-17) ilustra como o “mito do amor materno” ou a persistência de ideais de “submissão feminina” operam em discursos jurídicos e sociais, reforçando a opressão e a discriminação. A disciplina “Educação para Igualdade de Gênero e Direitos Humanos” atua como um laboratório para a identificação e desestabilização desses atratores, provocando os docentes a confrontar visões de mundo pré-estabelecidas e a questionar a lógica que perpetua a violência.

Uma das principais contribuições teóricas deste trabalho é a compreensão das emoções não como manifestações psicológicas

meramente individuais, mas como propriedades emergentes do SAC docente. Como articulado pela Escola Mineira de Complexidade em Linguística Aplicada (EMCLA) (Távora, 2022), que se dedica à aplicação do Paradigma da Complexidade aos estudos da linguagem (Paulinelli, 2025, p. 41), sistemas complexos geram padrões que não podem ser previstos a partir da análise de suas partes isoladas. Assim, a empatia coletiva, a indignação compartilhada e a ansiedade de se posicionar não são apenas somas de sentimentos individuais, mas novas propriedades do coletivo docente que emergem das interações mediadas. Essa perspectiva alinha-se à visão de Paiva (2002) sobre a emergência e a complexidade na aprendizagem, onde o entrelaçamento de cognição, emoção e ética produz uma formação mais holística e transformadora.

A Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC) revela-se uma ferramenta de grande potencial para a Linguística Aplicada e o ensino de línguas, especialmente em temáticas sensíveis. Conforme demonstrado na Seção 2 e no *Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral* (Paulinelli, 2025, p. 24-27), a estrutura da DIPAC – com sua progressão da leitura individual, passando por GTs e GDs, até as Rodas de Diálogo – cria um ambiente propício para a negociação de sentidos e a construção de argumentação ética. No ensino de línguas adicionais, isso significa ir além da mera proficiência linguística para desenvolver a competência comunicativa intercultural e crítica. A argumentação, por exemplo, como foco de Renan Lucas Israel Nascimento da Silva em sua dissertação (*Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral*, Paulinelli, 2025, p. 32), pode ser ensinada de forma mais ética e engajada quando os alunos são confrontados com dilemas reais e precisam utilizar a língua para expressar e negociar posições sobre violência de gênero, racismo ou LGBTfobia. A multimodalidade dos textos (vídeos, músicas, charges, depoimentos) empregados nas oficinas (Paulinelli, 2025, p. 117-121) também potencializa a compreensão e a expressão de emoções complexas, capacitando os docentes (e, por extensão, seus futuros alunos) a analisar e produzir

discursos em diversas semioses, um aspecto fundamental na Linguística Aplicada contemporânea.

O impacto mais significativo desta abordagem reside na promoção de **reorganizações sistêmicas** que culminam na emergência de uma agência docente crítica e engajada na prevenção da violência. As emoções, ao atuarem como perturbações, desestabilizam o *status quo* e exigem que os docentes compreendam o problema e ajam sobre ele. As oficinas anti-bullying, LGBTfobia e antirracismo desenvolvidas pelos docentes na disciplina, presentes no e-book resultante (*Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral*, Paulinelli, 2025, p. 88-147), são exemplos concretos dessa reorganização. Elas demonstram a capacidade do sistema docente de se auto-organizar para produzir intervenções pedagógicas inovadoras e socialmente responsáveis.

Um excerto de um dos projetos desenvolvidos ("Relatos de Memória e Cartas de Acolhimento sobre o *Bullying*") ilustra a profundidade dessa reorganização:

Este Projeto de Intervenção Pedagógica tem como objetivo refletir criticamente sobre o *bullying* no ambiente escolar, promovendo a conscientização, a empatia e a cultura de paz entre os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. A proposta fundamenta-se em teorias pedagógicas críticas, dialógicas e interacionais, como a DIPAC e os pressupostos de Freire e Vygotsky, e é estruturada por meio de uma sequência didática baseada nos gêneros relato de memória e carta de acolhimento. (*Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral*, Paulinelli, 2025, p. 148)

Essa passagem, assim como a citação do Projeto sobre Racismo: "Violência moral é mais presente do que se possa imaginar" (Paulinelli, 2025, p. 134), revela a emergência de uma consciência aguda sobre as formas sutis de violência e a necessidade de intervenção, transformando a indignação em ação pedagógica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A SALA DE AULA COMO ECOSSISTEMA EMOCIONAL E A TRANSFORMAÇÃO PELA INSTABILIDADE

A auto-organização, conceito fundamental da complexidade, manifesta-se na capacidade do coletivo docente de transformar o individual. As interações nos Grupos de Trabalho (GTs) e Grupos de Discussão (GDs), centrais na abordagem da DIPAC, atuam como catalisadores desse processo. O Partic-32 resume essa experiência:

Dialogar com quem nos faz ver um ponto por outro prisma é enriquecedor. (*Respostas discursivas dos participantes*, p. 17)

Essa "troca de experiências [que] ampliou horizontes" reflete a dinâmica de **coadaptação**, onde os indivíduos ajustam suas perspectivas e compreensões a partir da interação com o outro, um processo de *feedback* constante (Paiva, 2002). A DIPAC, ao forçar a reorganização dos grupos e a apresentação de diferentes leituras, garante que o *feedback* seja contínuo e diversificado, impedindo a cristalização de ideias e estimulando a flexibilidade cognitiva.

Os resultados desta pesquisa convergem para a conclusão de que a introdução de temáticas sensíveis no currículo de formação docente, longe de simplificar a tarefa pedagógica, intensifica a complexidade do sistema, produzindo, contudo, um desenvolvimento crítico e um senso aguçado de responsabilidade social. As perturbações emocionais, que inicialmente podem desorganizar, são transformadas, por meio do processo interacional da DIPAC, em impulsionadoras de novas compreensões e práticas. A disciplina ampliou conhecimentos dos participantes e contribuiu para a constituição de sujeitos mais conscientes das múltiplas formas de violência, discriminação e exclusão presentes na sociedade.

As implicações desse processo ultrapassam os limites da formação docente e alcançam diretamente a Linguística Aplicada,

pois, ao compreender as emoções como propriedades emergentes do sistema formativo, e não como manifestações exclusivamente individuais, este estudo reforça a necessidade de abordagens pedagógicas capazes de integrar cognição, emoção e ética. Nesse contexto, a DIPAC revela-se particularmente relevante para o ensino de línguas adicionais, pois favorece a construção de ambientes de aprendizagem nos quais a argumentação, a negociação de sentidos e o diálogo crítico se tornam centrais para a formação cidadã.

Em consonância com Morin (2015), a sala de aula emerge, assim, como um verdadeiro ecossistema emocional, no qual processos cognitivos, experiências afetivas e posicionamentos éticos se interpenetram continuamente. Não é possível dissociar a construção do conhecimento das emoções vivenciadas pelos sujeitos nem das implicações éticas decorrentes dessa construção e as emoções atuam simultaneamente como indicadores das tensões do sistema e como forças mobilizadoras de sua reorganização, orientando processos de aprendizagem, resistência, engajamento e transformação.

Os resultados sugerem ainda que diferentes temáticas socialmente sensíveis, e não apenas casos específicos de violência, funcionam como elementos desestabilizadores capazes de produzir reorganizações cognitivas, emocionais e éticas na formação docente. A diversidade dessas temáticas mostrou-se relevante precisamente porque evidencia a natureza multifacetada das perturbações que atravessam o sistema formativo. Racismo, LGBTfobia, desigualdades de gênero, violência sexual, *bullying* e feminicídio mobilizam diferentes atratores discursivos e produzem distintas formas de engajamento emocional, ampliando as possibilidades de reflexão crítica e de transformação pedagógica.

As implicações interdisciplinares deste estudo apontam para a possibilidade de replicação do design pedagógico da DIPAC em diferentes contextos educacionais e áreas do conhecimento. Sua articulação entre teoria da Complexidade, pedagogias críticas e metodologias ativas oferece uma abordagem pedagógica

consistente para programas de formação continuada que buscam não apenas transmitir conteúdos, mas promover transformações na prática profissional e na subjetividade dos educadores. Além disso, a flexibilidade desse *design* pedagógico abre caminhos para investigações futuras em contextos de Educação a Distância (EaD), inclusão digital e formação híbrida, permitindo explorar como emoções, interações e processos de auto-organização se manifestam em ecossistemas educacionais cada vez mais mediados por tecnologias digitais.

Por fim, a jornada aqui apresentada reafirma que a instabilidade, longe de representar um problema a ser eliminado, constitui uma condição necessária para a transformação e ao invés de buscar a previsibilidade em um sistema inerentemente dinâmico e não linear, o Paradigma da Complexidade e a DIPAC convidam docentes e pesquisadores a reconhecerem o potencial formativo das perturbações. As emoções, muitas vezes percebidas como obstáculos ao aprendizado, revelam-se elementos centrais na produção de novas formas de compreensão, ação e compromisso ético e é precisamente pela vivência dessa instabilidade produtiva que o individual se reorganiza no coletivo e que a docência se reinventa como um Sistema Adaptativo Complexo capaz de responder criativamente aos desafios sociais cotidianos. Nessa perspectiva, neste trabalho reiteramos a tese de que, ao permitirmos que o sistema se desorganize diante da complexidade, criamos as condições necessárias para que ele se reorganize em um novo patamar de consciência e ação transformadora.

REFERÊNCIAS

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Frontera, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021. (Citado implicitamente em Paulinelli, 2025, p. 6).

BRASIL. Lei nº 14.994, de 9 de outubro de 2024. Altera o Código Penal, a Lei de Execução Penal, a Lei Maria da Penha e outras disposições para endurecer penas por feminicídio e crimes contra a mulher. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 out. 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/6b3e3a1b-3bd2-40f7-b280-7419c8eb3b39>. Acesso em: 5 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

KAKPO, Arcade Johannes. **A implementação da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa na formação do leitor e no desenvolvimento da competência comunicativa em língua inglesa**. 2024. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

MENEGHEL, Simone N.; VIAL, S. R. M. **Rotas críticas: mulheres enfrentando as violências**. *Athenea Digital*, n. 14, p. 199-214, 2008.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**. Natal: EDUFRN, 1995.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (orgs.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3. ed. Porto Alegre: Sulinas; Edipucrs, 2003. p. 13-36.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. (Memorial não publicado).

PALAZZO, Luiz Alberto Machado. **Complexidade, caos e auto-organização**. 1999. Disponível em: <<http://ia.ucpel.tche.br/publica.html>>. Acesso em 15 mar 2026.

PARREIRAS, Vicente Aguiar. A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa. 2005. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005. 343 p. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-69TQ6C/1/ppgestudoslinguisticos_vicenteaguimarparreiras_tesedoutorado.pdf

PARREIRAS, Vicente Aguiar; MENDES, Maurício Teixeira. DIPAC: potencialização de práticas docentes significativas no ERE em contexto de educação do campo. In: SILVA, Ana Carolina Martins da; WENCZENOVICZ, Thaís Janaina (orgs.). **Direitos humanos, educação e políticas públicas**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2022. p. 183-207.

PARREIRAS, Vicente Aguiar; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Gêneros orais e literatura no ensino de língua inglesa. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada (UnB)**, v.17, n.2, p. 67-91, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23308> Acesso: 20 mar. 2025.

PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. **Educação para a Igualdade de Gênero e Direitos Humanos: desenvolvimento e implementação de estratégias didático-pedagógicas em escolas de Ensino Básico**. Relatório de Estágio Pós-Doutoral (Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens) – Posling, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2025.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

TÁVORA, Antônio Duarte Fernandes. **Teorias do caos e sistemas adaptativos complexos em linguística aplicada: o fluxo de produção de conhecimento a partir das condições iniciais inauguradas por Vera Menezes de Oliveira e Paiva**. 2022. Relatório de Estágio Pós-Doutoral (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A COMPLEXIDADE DAS EMOÇÕES E DO BEM-ESTAR: O GUIA DIGITAL AFLORAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Camila Rodrigues Mendes (UFPA)
Larissa Dantas Rodrigues Borges (UFPA)

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de línguas abrange experiências acadêmicas, pedagógicas e pessoais permeadas de desafios, de expectativas e de processos de adaptação. Ao longo desse percurso, os futuros professores lidam com demandas institucionais, estágios supervisionados, ingresso progressivo na prática profissional e construção de sua própria identidade como docentes. Essas experiências envolvem emoções diversas e podem repercutir diretamente em seu bem-estar como professores em formação inicial (Schutz; Zembylas, 2009; Brooks; Creely; Laletas, 2022; Mercer, 2021).

Nas últimas décadas, as questões afetivas passaram a ocupar um espaço mais expressivo nos estudos da Linguística Aplicada (doravante LA), ampliando o foco antes centrado predominantemente em aspectos cognitivos (White, 2018). Nesse cenário, o bem-estar de professores de línguas tornou-se tema de interesse crescente, especialmente por sua relação com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento profissional (Mercer, 2021). Paralelamente, as emoções docentes passaram a ser reconhecidas como parte constitutiva do trabalho pedagógico e da trajetória formativa (Zembylas; Schutz, 2009).

Para explorar os múltiplos fatores que influenciam a formação docente, adotamos a perspectiva dos Sistemas Dinâmicos Complexos, que permite compreender as emoções e o bem-estar a partir das interações dinâmicas entre sujeito e contexto ao longo do

tempo (Paiva, 2014; MacIntyre; Mercer; Gregersen, 2020). Mediante essa premissa, experiências formativas não produzem efeitos uniformes nem lineares, pois as relações complexas na trajetória de cada professor em formação se constituem de modo singular e imprevisível (Dörnyei; Ushioda, 2011).

Com base nessa compreensão, apresentamos o Produto Educacional (PE) “Guia Digital Aflorar” (Mendes; Borges, 2024) como um propiciamento voltado à reflexão sobre emoções e ao fomento do bem-estar de professores de línguas em formação inicial. Este capítulo tem como objetivo discutir as emoções e o bem-estar de professores de línguas em pré-serviço, sob a ótica da complexidade, a partir das contribuições decorrentes do uso dos recursos do guia: o Diário Emocional e a Roleta das Emoções Positivas. O Guia Aflorar é fruto da pesquisa de mestrado profissional de Mendes (2024), sob a orientação da Profa. Dra. Larissa Borges, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão (NITAE) na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Ademais, destacamos a parceria das autoras deste capítulo no grupo de pesquisa CARE (Colaboração, Autonomia, Reflexão e Empatia no Ensino de Línguas)¹, cujo foco de investigação central é o bem-estar docente. Ao longo dos últimos sete anos, o grupo tem desenvolvido uma série de iniciativas, projetos e produtos educacionais que visam contribuir para a formação inicial e continuada desses profissionais, com ênfase no bem-estar.

O capítulo está organizado em cinco seções. Inicialmente, discutiremos o bem-estar como Sistema Dinâmico Complexo (doravante SDC). Em seguida, abordaremos sobre as emoções de professores de línguas em formação inicial. Na sequência,

¹ O grupo de pesquisa CARE, coordenado pela profa. Dra. Larissa Borges, foi criado em 2019 na FALEM- UFPA e reúne alunos da graduação em Letras- Inglês e professores de inglês da rede pública e privada interessados na temática do bem-estar na formação docente.

apresentaremos o Guia Aflorar e seus recursos. Posteriormente, descreveremos os caminhos metodológicos da investigação e analisaremos os dados gerados a partir da experiência dos participantes. Para iniciar essa discussão, na próxima seção discorreremos sobre o bem-estar sob como um SDC.

2. O BEM-ESTAR COMO UM SISTEMA DINÂMICO COMPLEXO

Durante muito tempo, as discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas privilegiaram aspectos cognitivos em relação às dimensões afetivas. Com a chamada “virada afetiva” na LA, questões emocionais passaram a receber maior atenção investigativa, ampliando os rumos da pesquisa na área (White, 2018). Nesse movimento, o bem-estar de professores de línguas também passou a despertar interesse crescente, sobretudo pelo reconhecimento de seus impactos na qualidade do ensino (Mercer, 2021). Essa ampliação também favoreceu compreensões mais sensíveis ao caráter relacional, contextual e dinâmico desses fenômenos.

Talbot (2022) discute que os estudos sobre o bem-estar na LA revelam maior atenção aos fatores psicológicos que influenciam o ensino e a aprendizagem de línguas. A autora destaca que esse campo de investigação é relativamente recente e que muitas de suas contribuições conceituais têm origem na Psicologia, embora temas como identidade e cultura já ocupem posição central nas pesquisas em LA.

No âmbito da Psicologia Positiva, Seligman (2011) é reconhecido como precursor de um movimento voltado ao estudo dos aspectos positivos do ser humano em prol do bem-estar. Para o autor, o bem-estar é um construto formado por diferentes elementos mensuráveis que, embora não o definam isoladamente, contribuem efetivamente para sua constituição. Nessa perspectiva, o autor propõe o modelo multidimensional PERMA, composto por cinco pilares: emoções positivas (*positive emotions*), engajamento

(*engagement*), relacionamentos (*relationships*), significado (*meaning*) e realização (*achievement*). A proposta do modelo é favorecer o florescimento humano por meio do fortalecimento desses cinco elementos (Seligman, 2011).

No âmbito da LA, o bem-estar também é compreendido como um fenômeno multidimensional e emergente do contexto, resultante de relações sociais e articulando dimensões individuais e coletivas (Mercer, 2021; Mercer e Gregersen, 2020). Ressaltamos ainda que na visão da complexidade, o contexto não é percebido como um elemento passivo ou um mero pano de fundo, mas sim como um sistema dinâmico e ativo, que influencia mudanças e, ao mesmo tempo, é influenciado por elas (Borges, 2019).

Nessa direção, emoções positivas abrangem experiências diversas, como alegria, orgulho, satisfação e admiração; o engajamento relaciona-se ao envolvimento pleno em atividades significativas; relacionamentos dizem respeito a conexões sociais positivas; significado associa-se ao sentido atribuído à vida e às ações; e realização envolve percepções de sucesso e reconhecimento (Mercer e Gregersen, 2020). Portanto, o bem-estar emerge da interação entre esses diferentes domínios ao longo do tempo.

Entretanto, a compreensão da complexidade do bem-estar demanda abordagens que possam captar seu caráter dinâmico, relacional e contextual. Sulis *et al.* (2021) argumentam que a teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos pode oferecer ao construto do bem-estar uma perspectiva analítica inovadora. Nessa abordagem, a autora salienta que o bem-estar como um SDC pode ser explorado de forma holística, considerando seu dinamismo, sua interconectividade e suas qualidades emergentes a partir das relações entre seus componentes.

Os sistemas são considerados dinâmicos porque se transformam ao longo do tempo e complexos porque seus elementos interagem continuamente, ocasionando novos comportamentos emergentes (Paiva, 2014). A partir dessa perspectiva, Sulis *et al.* (2021) destacam três características centrais

do bem-estar: multidimensionalidade, dinamismo e dependência do contexto. O bem-estar sofre alterações em diferentes escalas temporais, conforme as interações entre indivíduo e ambiente, o que demonstra seu caráter dinâmico e multidimensional (MacIntyre; Mercer; Gregersen, 2020; Mercer; Gregersen, 2020; Sulis *et al.*, 2021). O dinamismo não implica, necessariamente, uma mudança total de um estado para outro, podendo manifestar-se por meio de flutuações entre diferentes estados; ademais, as interações dinâmicas entre os componentes de um sistema possibilitam sua reconfiguração e adaptação diante de mudanças contextuais e ambientais (MacIntyre; Mercer; Gregersen, 2020).

Para MacIntyre, Mercer e Gregersen (2020), um sistema configura-se como dinâmico e complexo quando apresenta características como mudança ao longo do tempo, interconexão, não linearidade e auto-organização. Por serem sistemas abertos, permanecem suscetíveis a influências externas, instabilidades e adaptações contínuas (Paiva, 2014).

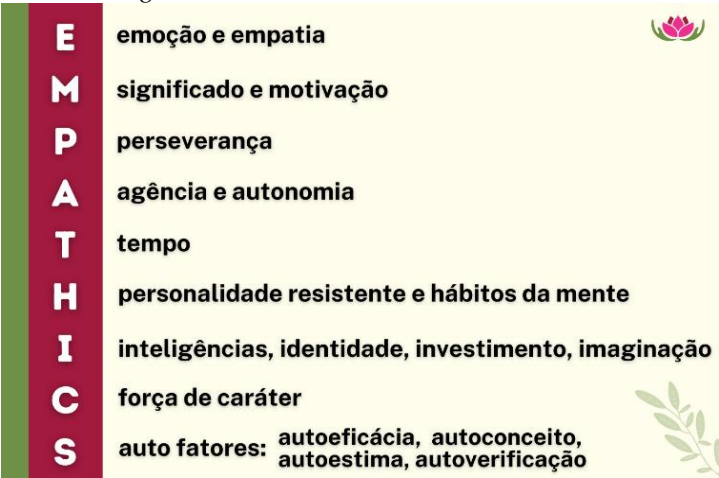
No que se refere à interconexão e à não linearidade, o comportamento de um sistema não segue relações simples de causa e efeito, pois múltiplas influências atuam simultaneamente, produzindo mudanças emergentes em seu comportamento geral (Dörnyei; Ushioda, 2011). A não linearidade também indica que experiências semelhantes podem gerar resultados distintos e imprevisíveis em momentos diferentes para uma mesma pessoa, e que passado e futuro influenciam o comportamento presente (MacIntyre; Mercer; Gregersen, 2020).

A auto-organização envolve a capacidade dos sistemas de aprender e se modificar (Paiva, 2014). Nas interações contextuais entre seus elementos e agentes podem emergir novos padrões de comportamento; já a coadaptação ocorre quando dois sistemas interagem e se adaptam, gerando alterações recíprocas em seus estados de funcionamento (Cameron; Larsen-Freeman, 2008). Larsen-Freeman (2019) observa que esse processo de coadaptação é iterativo e contínuo.

Nesse sentido, o bem-estar não decorre de condições contextuais isoladas, ele emerge da interação constante entre a dimensão psicológica do indivíduo e as condições do contexto vivido (Mercer, 2021). O bem-estar é compreendido como um construto sustentado por estratégias de longo prazo e continuamente transformado pelas experiências, pelos contatos sociais e pelos diferentes contextos atravessados ao longo do tempo (Mairitsch *et al.*, 2021; Sulis *et al.*, 2021). Diante de perturbações, em resposta a novos elementos contextuais, o sistema do bem-estar pode adaptar-se e reorganizar-se (Sulis *et al.*, 2021).

No campo do ensino e aprendizagem de línguas, a pesquisadora Oxford (2016a, 2018) adaptou o PERMA e propôs o modelo EMPATHICS, buscando aplicar a teoria do bem-estar ao SDC da aprendizagem de línguas. A autora argumenta que os componentes do modelo não funcionam de forma isolada, mas em interação com outros fatores relevantes desse sistema complexo. A figura 1 apresenta os elementos do modelo de EMPATHICS:

Figura 1- Elementos do modelo EMPATHICS



Fonte: Mendes (2024, p.46)

Esse modelo configura forças psicológicas consideradas relevantes para favorecer bem-estar, progresso, proficiência e

experiências positivas na aprendizagem de línguas (Oxford, 2016a). Ademais, contribui para compreender por que aprendentes com baixos níveis de bem-estar podem vivenciar frustração, ansiedade ou indiferença em relação à língua alvo (Oxford, 2016a; 2016b).

O modelo EMPATHICS, apesar de ser inspirado no PERMA, é apresentado como mais abrangente, contemplando outros elementos fundamentais que influenciam o bem-estar (Oxford, 2018). Oxford (2016b) pontua a importância de considerar de forma ampla aspectos como cultura, condição socioeconômica, política ou crenças religiosas, uma vez que o ensino e a aprendizagem de línguas ocorrem em contextos socioculturais específicos e em constante transformação (Oxford, 2018). Portanto, a autora ressalta que cada sistema de aprendizagem é profundamente contextualizado e constituído por múltiplos elementos entrelaçados em contínuo processo de interação e de mudanças.

À luz da complexidade, portanto, compreendemos que o bem-estar não se configura como um estado fixo ou linear, mas como um construto em constante transformação ao longo do tempo, mediante interações entre fatores individuais, sociais e contextuais. Essa compreensão amplia a análise do bem-estar e sua natureza multifacetada e responsiva às mudanças do ambiente educativo. Desse modo, reforçamos a pertinência de investigações que considerem sua dinamicidade e complexidade, especialmente no campo da LA. Na próxima seção, discorreremos sobre as emoções dos professores de línguas em formação inicial.

3. EMOÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO INICIAL

O ato de ensinar exige elevada dedicação, investimento emocional e energia, articulando dimensões físicas e psicológicas no contexto da sala de aula (Eyre, 2017). Por essa razão, o trabalho do professor é marcado por uma forte dimensão emocional, o que demanda desses agentes estratégias de regulação para lidar com os

desafios e múltiplas experiências em sala de aula e no ambiente escolar ao longo de seu percurso profissional (Schutz; Zembylas, 2009).

As práticas pedagógicas, as relações estabelecidas com os alunos, as dinâmicas de poder e as estruturas sociais presentes no contexto escolar são atravessadas pelas emoções (Zembylas; Schutz, 2009). Nesse contexto, as crescentes demandas educacionais têm intensificado o impacto emocional vivenciado na formação de professores (Brooks; Creely; Laletas, 2022). Entre os fatores associados a esse processo, destacam-se mudanças inesperadas, carga horária excessiva, ausência de apoio administrativo e relações interpessoais fragilizadas, elementos que podem desencadear emoções de insatisfação, incerteza e cansaço, aumentando o estresse e favorecendo o esgotamento mental (Gkonou, Dewaele; King, 2020).

Diante desse quadro, o conceito de regulação emocional ganha relevância na área da Psicologia que investiga como indivíduos influenciam suas próprias experiências afetivas (Gross, 2015). A regulação emocional é definida como os processos pelos quais as pessoas influenciam quais emoções têm, quando as vivenciam e de que modo as experienciam e expressam (Gross, 1998). Ao investigarem emoções relacionadas ao ensino, Yin, Huang e Wang (2016) observaram que o bem-estar docente se articula às exigências emocionais do trabalho, à confiança entre colegas e à capacidade de implementar estratégias de regulação. Segundo os autores, a proteção do bem-estar envolve a consciência das emoções típicas do ambiente escolar, a gestão adequada dessas estratégias e a construção de um clima emocional pautado na confiança e na coparticipação.

O modelo processual da regulação emocional de Gross (1998) organiza diferentes estratégias conforme o momento em que intervêm no processo de geração da emoção. O autor organiza essas estratégias em cinco categorias: a) seleção da situação: refere-se a ações que ampliam ou reduzem a probabilidade de o indivíduo envolver-se em contextos capazes de despertar emoções desejáveis

ou indesejáveis; b) modificação da situação: corresponde a intervenções voltadas a alterar diretamente determinada circunstância, transformando seu impacto emocional; c) implementação da atenção: consiste em conduzir o foco atencional de modo a influenciar a própria resposta emocional; d) mudança cognitiva: diz respeito à reformulação da avaliação feita sobre uma situação, buscando modificar os efeitos emocionais produzidos por ela; e) modulação da resposta: envolve a atuação direta sobre componentes experienciais, comportamentais ou fisiológicos da resposta emocional, após a emoção já ter sido desencadeada.

O gerenciamento emocional deixa marcas significativas no bem-estar dos professores, na cultura de ensino e no ambiente escolar, exigindo estratégias que lhes permitam lidar com desafios emocionais inerentes à profissão e reinvestir nas relações construídas com os estudantes (Zembylas; Schutz, 2009). Nessa direção, Schutz *et al.* (2006) compreendem as experiências emocionais como resultantes de transações entre dimensões pessoais e contextuais, envolvendo tanto características internas do indivíduo quanto elementos do ambiente em que ele atua.

Desse modo, pensar o bem-estar docente requer observar simultaneamente condições de trabalho e recursos pessoais, como autoeficácia e emoções de cunho positivo e negativo relacionadas ao ensino (Manasia; Pârvan; Macovei, 2020). Nessa perspectiva, Li (2021b) defende que o ensino de estratégias de bem-estar, tais como resiliência, cuidado e regulação emocional, articuladas às competências pedagógicas, pode aliviar pressões e estresses próprios da profissão docente. Dessa forma, professores de línguas precisam investir no desenvolvimento de emoções positivas em diálogo com os elementos pedagógicos do ensino (Li, 2021a).

Nessa direção, Oxford (2016b) observa que o ensino e a aprendizagem de línguas envolvem um quadro emocional complexo. Durante a formação inicial, futuros professores vivenciam uma vasta gama de emoções, as quais podem assumir diferentes efeitos conforme o contexto. Em determinadas situações, emoções consideradas negativas podem produzir efeitos

potencialmente positivos, como manter o indivíduo alerta (Oxford, 2016b), o que pode resultar em benefícios como percepção, paciência, resiliência, coragem e empatia/compaixão (Oxford, 2018).

Referindo-se às emoções, Peron e Barcelos (2023) apontam duas implicações relevantes para o ensino de línguas. A primeira refere-se à necessidade de reconhecer a centralidade das emoções no trabalho docente e de oferecer apoio aos professores, especialmente em contextos desafiadores ou críticos. A segunda diz respeito à importância de redes de apoio, sobretudo nos primeiros anos da carreira, por meio de formação continuada e suporte psicossocial e institucional. Tais iniciativas podem contribuir para que professores se sintam acolhidos e respaldados diante das múltiplas demandas dos professores de línguas.

Em face às discussões apresentadas, compreendemos que o bem-estar e as emoções de professores de línguas são fenômenos dinâmicos, complexos, relacionais e dependentes do contexto, marcados por múltiplas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. É mister a existência de propostas formativas que favoreçam a reflexão, a consciência emocional e a utilização de estratégias de fomento ao bem-estar. Como alternativas para a formação docente, apresentaremos o Guia Aflorar e os recursos desenvolvidos que envolvem as emoções e o bem-estar de professores de línguas.

4. O GUIA AFLORAR

O Guia Aflorar² é um material didático em formato digital desenvolvido para apoiar professores de línguas em formação inicial ao longo de sua trajetória acadêmica, com ênfase na promoção do bem-estar. Não se trata de uma proposta prescritiva, mas de um conjunto de reflexões e práticas que podem ser

² Disponível em: Portal eduCapes: Guia Digital Aflorar.

utilizadas e adaptadas por cada professor em formação inicial, de acordo com suas necessidades e contextos.

Os recursos do guia foram organizados com o objetivo de promover experiências de reflexão e práticas voltadas ao bem-estar, ancoradas nos pilares do modelo PERMA (Seligman, 2011), conforme podemos observar no quadro 1:

Quadro 1: Recursos do Guia Aflorar e elementos do PERMA

Nº	Recursos	Elementos do PERMA
01	Diário Emocional	Emoções positivas e engajamento
02	Roleta das Emoções Positivas	Emoções positivas e Relacionamentos
03	Planta de Conexões Positivas	Relacionamentos e Significado
04	Tempo em Harmonia	Engajamento e Realização
05	Sementes do bem-estar	Significado e Realização

Fonte: Mendes (2024, p. 87)

A articulação entre os elementos do modelo PERMA e os recursos do Guia Aflorar demonstra de que modo este material didático contempla diferentes dimensões do bem-estar, buscando oferecer estratégias específicas para favorecer o florescimento de professores de línguas em formação inicial. A seguir, apresentaremos os dois recursos com foco nas emoções que serão explorados neste estudo.

4.1. O recurso Diário Emocional

O olhar reflexivo para as emoções possibilita atuar em diálogo com elas ou redirecionar ações no fluir da experiência vivida (Aragão, 2008). Nessa perspectiva, o recurso Diário Emocional objetiva oferecer aos professores de línguas em formação inicial um espaço seguro de reflexão sobre suas emoções relacionadas ao seu percurso formativo.

A prática de refletir e escrever sobre as próprias emoções pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência emocional

mais ampla, para o reconhecimento de padrões de pensamento e comportamento e para a busca de formas mais saudáveis de lidar com desafios da formação inicial. Essa compreensão dialoga com os estudos de Borges (2024), Li (2021a), Mairitsch *et al.* (2021) e Yin, Huan e Wang (2016). A figura 2 ilustra o *template* do Diário Emocional:

Figura 2: *Template* do Diário Emocional

O template do Diário Emocional é uma folha decorada com folhas verdes e um círculo rosa no canto superior direito. No topo, o título "Diário Emocional" está escrito em uma caligrafia rosa. Abaixo do título, há um campo "Data:" com uma linha para escrever e um pequeno ícone de lápis. Abaixo da data, há uma sequência de sete círculos amarelos contendo as letras "S", "T", "Q", "Q", "S", "S", "D" em ordem. O formulário é dividido em quatro seções principais, cada uma com um cabeçalho em um retângulo verde arredondado e um espaço amarelo para escrever: 1. "O que aconteceu?" (à esquerda, com uma seta rosa apontando para cima); 2. "Como me senti nessa situação?" (à direita, com uma seta rosa apontando para cima); 3. "Você consegue nomear essa emoção e que mensagem ela quer lhe passar?" (à direita, com uma seta rosa apontando para cima); 4. "O que posso fazer para proteger e/ou fomentar o meu bem-estar em situações como essa?" (à esquerda, com uma seta rosa apontando para cima). No canto inferior direito, há um pequeno número "24".

Fonte: (Mendes; Borges, 2024, p. 24)

A proposta do recurso é que os professores o utilizem diariamente ao longo da semana. Para isso, há um espaço destinado ao registro da data e à seleção do dia correspondente. Para melhor orientar a utilização, foram incluídas perguntas norteadoras voltadas à autorreflexão emocional. Desse modo, o professor de línguas é convidado a registrar algum acontecimento vivido em seu

dia, seja no contexto universitário, seja em sua atuação como professor em pré-serviço.

A partir desse registro, o professor é estimulado a refletir sobre como se sentiu, se consegue nomear a emoção experienciada e que mensagem ela comunica. Ademais, ele é convidado a indicar ações que possam contribuir para proteger ou fomentar o bem-estar caso situações semelhantes ocorram novamente em sua trajetória.

Dessa forma, espera-se que os professores de línguas possam aprofundar a compreensão de si mesmos e desenvolver habilidades de inteligência emocional relevantes para o bem-estar em sua formação inicial.

4.2. O recurso Roleta das Emoções Positivas

As emoções são compreendidas como respostas a circunstâncias pessoalmente significativas (Fredrickson, 2001). Para a autora, emoções positivas, embora transitórias, podem gerar efeitos duradouros, favorecendo crescimento pessoal e conexão social. Nessa direção, a Roleta das Emoções Positivas tem como objetivo promover o resgate, a valorização e o compartilhamento de experiências de bem-estar vivenciadas ao longo da formação inicial docente. Essa dinâmica busca favorecer momentos de reflexão, conexão, apoio e reforço positivo. Entre suas possibilidades formativas, destacam-se o acolhimento, a construção de vínculos afetivos, o fortalecimento de redes de apoio, o autoconhecimento e a reflexão sobre emoções positivas na trajetória inicial de professores.

O recurso foi desenvolvido em formato digital na plataforma *Wordwall* e reúne dez emoções positivas: esperança, orgulho, inspiração, gratidão, felicidade, amor, diversão, otimismo, confiança e prazer. O *template* do recurso pode ser visualizado na figura 3:

Figura 3: *Template* do recurso Roleta das Emoções Positivas



Fonte: (Mendes; Borges, p. 24, 2024)

A dinâmica inicia-se com o sorteio de uma emoção positiva correspondente à rodada, sendo recomendada a presença de um moderador para conduzir a atividade. Após a leitura do descritivo da emoção sorteada, acompanhada de um exemplo ilustrativo, os participantes são convidados a compartilhar experiências de sua trajetória acadêmica, profissional ou pessoal relacionadas à emoção em destaque. Ao término de cada rodada, o moderador pode eliminar da roleta a emoção já sorteada para evitar repetições e ampliar as possibilidades reflexivas.

Os recursos apresentados ilustram o potencial do Guia Aflorar como proposta formativa voltada à promoção do bem-estar de professores de línguas, ao articular emoções, reflexão, autoconhecimento e experiências positivas ao longo do percurso

formativo. Na seção seguinte, apresentaremos os caminhos metodológicos adotados para a implementação e análise da proposta

5. METODOLOGIA

O contexto dessa pesquisa compreende o curso de graduação em Letras da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), vinculada ao Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa.

A pesquisa aplicada volta-se ao uso do conhecimento e às suas implicações práticas visando propor soluções para questões específicas da realidade (Gil, 2024). Adotou-se uma abordagem qualitativa para compreender, descrever e esclarecer situações e fenômenos sociais a partir das perspectivas dos participantes (Chizzotti, 2017; Paiva, 2019). Nessa direção, buscou-se compreender a realidade investigada e desenvolver recursos capazes de contribuir com os participantes, reconhecendo-os como agentes ativos nas ações voltadas à intervenção dos problemas identificados (Chizzotti, 2017).

Os participantes foram os discentes do 8º semestre do curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa da FALEM/UFPA, cursando a disciplina Estágio Supervisionado II. O grupo foi composto por dez participantes, sendo três do gênero masculino e sete do gênero feminino. Entre eles, dois eram do turno noturno e oito do turno matutino. Oito participantes tinham experiência prévia como professores de inglês em cursos livres, escolas regulares e aulas particulares, enquanto dois não relataram experiência anterior, iniciando as práticas de ensino durante o estágio supervisionado em andamento.

A participação dos professores em formação inicial ocorreu de forma voluntária. Os interessados registraram seus contatos por meio de formulário eletrônico. No que tange aos aspectos éticos da

pesquisa, todos concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorizaram o uso das informações fornecidas. Para a preservação da identidade desses participantes, foram adotados pseudônimos.

Os instrumentos de geração de dados incluíram os registros dos participantes nos recursos Diário Emocional e Roleta das Emoções Positivas, um questionário de avaliação dos recursos e um questionário final³ destinado a captar as percepções dos participantes após alguns meses de utilização do guia. Para a análise dos dados, adotamos uma abordagem qualitativa de perspectivaêmica, articulada à análise de conteúdo (Lieblich; Tuval-mashiach; Zilber, 1998). Buscamos identificar aspectos emergentes relacionados às interações dinâmicas e complexas entre emoções e bem-estar docente, a partir das reflexões e experiências relatadas pelos participantes a partir do uso dos recursos do Guia Aflorar. A seguir, exploramos os resultados desta investigação.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Os dados gerados a partir dos recursos do Guia Aflorar por professores de inglês em formação inicial serão discutidos com base em categorias emergentes, à luz da perspectiva da complexidade. Ressaltamos, contudo, que tais categorias possuem caráter essencialmente organizacional e didático, uma vez que, devido à natureza complexa e à interconectividade dos fatores que compõem o sistema afetivo, há uma constante inter-relação entre elas.

6.1. Abertura e sensibilidade das emoções ao contexto

O uso do diário emocional tinha como objetivo levar os participantes a refletirem sobre suas emoções, nomeá-las e

³ Apesar de estar prevista a realização de uma entrevista final, em virtude do cursarem o período conclusivo do curso de graduação, os participantes solicitaram a substituição por um questionário online. Em respeito à agenda, às emoções e ao bem-estar dos participantes, o planejamento previsto foi ajustado.

lançarem mão de estratégias de regulação que fomentassem seu bem-estar como professores em formação inicial. Na entrada de diário a seguir, Yasmin, que atua como monitora em turmas de crianças, narra sobre como se sentiu no dia que precisou ministrar uma aula de reposição de inglês para um aluno adulto, público com o qual não estava familiarizada.

Excerto 1: Como me senti: “Me senti com **medo**⁴. Sempre penso no que os outros irão pensar”.

Emoção + mensagem: “**Insegurança**. Acredito que a mensagem que ela passa é a de que eu preciso ser mais **confiante** em mim mesma”.

Estratégias: “Buscar ter mais **segurança** e parar de tentar ser perfeita o tempo todo”. (Yasmin; Diário Emocional)

A reflexão de Yasmin explicita a natureza aberta e contextualmente sensível das emoções no processo de formação docente. Suas emoções emergem em resposta às demandas específicas desse novo ambiente, como a necessidade de atuar com um público com o qual não tinha familiaridade, a insegurança diante de uma nova experiência de ensino, o receio do julgamento do outro e a pressão por corresponder às expectativas em sala de aula. Esses elementos ilustram como mudanças no ambiente de atuação e no perfil dos alunos podem desencadear impactos emocionais na professora em formação, gerando medo e insegurança.

No entanto, a abertura do sistema emocional também permitiu que novas experiências fossem incorporadas e ressignificadas, levando a novas compreensões (“preciso ser mais confiante em mim mesma”) e reconfigurações de crenças (“parar de tentar ser perfeita o tempo todo”), mais alinhadas a uma perspectiva de autocuidado e autocompaixão, que passam a sustentar e favorecer o desenvolvimento do bem-estar.

Helena também atua como professora em pré-serviço em um curso de inglês. No excerto a seguir ela narra sobre o dia em que

⁴ Grifo nosso.

sua coordenadora visita sua turma e observa sua aula. Na ocasião, a coordenadora pede que ela utilize amostras de alguns games com a turma e a aula se tornou descontraída e divertida, a ponto de um dos alunos lhe presentear com um doce.

Excerto 2: Como me senti: "Parece cômico e meio egoísta, mas senti como se alguém estivesse "invadindo" meu espaço. O sentimento era de **nervosismo**, claro. Mas acredito que já esteja aprendendo a controlar meus sentimentos nessas situações. No fim, também me **diverti** muito com todos, sendo assim foi um misto de **alegria e nervosismo**."

Emoção + mensagem: "**Desconfortável e Alegre**. A mensagem é que nem tudo acontece como planejamos, mas **como professora preciso sempre estar aberta as possibilidades e diferentes situações que ocorrerem na nossa rotina**."

Estratégias: "Continuar fomentando em mim a capacidade de controle de emoções." (Helena; Diário Emocional)

A presença da coordenadora, associada à introdução de uma proposta inesperada com o uso de *games* rompe com a previsibilidade da rotina de Helena, desencadeando inicialmente nervosismo e desconforto. No entanto, à medida que a aula se desenvolve, novas interações e experiências emergem, possibilitando a coocorrência de emoções aparentemente contraditórias, como "um misto de alegria e nervosismo". Essa ambivalência emocional, discutida por Zeelenberg e Pieters (2006), ilustra o caráter complexo das emoções, nos quais diferentes estados podem coexistir e influenciar-se mutuamente.

Conforme destacam Larsen-Freeman e Cameron (2008), sistemas humanos, como o processo de aprender e ensinar, são abertos e altamente sensíveis às condições iniciais e às interações em curso, o que implica que pequenas mudanças no contexto podem gerar impactos significativos. A participante não só sofre o impacto do contexto de forma reativa, mas ao buscar regular suas emoções, interage com ele de forma dinâmica, em um movimento e adaptação ("preciso sempre estar aberta às possibilidades"). O excerto releva que emoções na prática docente são dinâmicas e co-

construídas na interação com o ambiente. As reflexões a seguir mostram uma avaliação de dois participantes após o uso do diário emocional:

Excerto 3: “Com o recurso diário emocional eu pude anotar como eu me senti em determinadas situações quase que no mesmo momento que aconteceu e isso fez com que no fim da semana eu pudesse **analisar o que eu passei e como eu lidei com aquela situação e refletir, se foi a forma certa ou o que eu poderia melhorar**. Essas reflexões são importantíssimas. Ter o diário emocional a postos par anotar os acontecimentos foi muito bom.” (Rafael; questionário de avaliação dos recursos)

Excerto 4: “Sim, **passo a ver as situações como situações de aprendizado** e não somente aspectos negativos da profissão.” (Clara; questionário de avaliação dos recursos)

Os relatos de Rafael e Clara apontam que o uso do diário emocional favoreceu o autoconhecimento e maior consciência emocional na formação docente. A prática de registrar e revisitar as experiências mobiliza a reflexão acerca das próprias respostas emocionais e sua possível reavaliação. Nessa dinâmica, os participantes revelam uma atenção maior dirigida às emoções e mudanças na forma de interpretar situações, passando a compreendê-las como oportunidades de aprendizagem. Tal mudança de perspectiva na qual o indivíduo reinterpreta cognitivamente uma situação para reduzir seu impacto negativo é uma estratégia de regulação emocional proposta por Gross (2015). Assim, o diário pode ser percebido com um propiciamento para uma postura mais reflexiva, consciente e adaptativa diante dos desafios emocionais da prática docente.

6.2. Emoções como fenômenos não lineares e imprevisíveis

Daniel registra em seu diário emocional que, em uma turma de cinco alunos, apenas um compareceu, um senhor idoso, que se mostrou pouco participativo durante a aula. Próximo ao final da aula, o aluno desabafou sobre situações de sua vida, incluindo a

doença grave que acomete sua filha. O excerto a seguir apresenta como o professor em formação se sentiu nessa situação:

Excerto 5: Como me senti: "fiquei bem **triste e comovido** o que aconteceu e tem acontecido com ele."

Emoção + mensagem: "eu senti **gratidão**, por ser um professor com o qual meus alunos se sentem **confortáveis** de desabafar sobre suas vidas, por ter saúde e ter a oportunidade de aprender (...)."

Estratégias: "eu tento propagar palavras positivas e boas energias pra, nessa situação específica, **consolar meu aluno e não deixar que o desabafo dele tenha um efeito negativo em mim.**" (Daniel; Diário Emocional)

O excerto sugere a coexistência e a transformação dinâmica de emoções em resposta às interações em sala de aula. Inicialmente, o professor em formação sente tristeza e comoção, o que revela sua empatia com as emoções do aluno. Como resposta, o professor buscou agir para acolher o sofrimento do aluno por meio de palavras positivas e também tentando amenizar o impacto negativo desse desabafo sobre si. As estratégias usadas por Daniel para lidar com a situação inusitada demonstram um movimento de autorregulação que não nega as emoções vividas, mas as integram a uma resposta mais equilibrada, revelando um movimento de adaptação. O processo de regulação emocional do participante ocorreu na interação com o outro e para ajudar o outro, o que enfatiza o caráter colaborativo desse processo, conforme discutem Gkonou e Miller (2023). Dada a natureza não-linear do sistema afetivo, emoções imprevisíveis como a gratidão emergiram nesse contexto quando o professor em formação compreende seu papel na construção da sala de aula como espaço de acolhimento das próprias emoções e daquelas de seus alunos, o que favorece o bem-estar dos vários agentes envolvidos nesse ecossistema.

O excerto a seguir faz referência ao uso da Roleta das Emoções Positivas ocorrido de forma presencial com o mesmo grupo de professores em formação inicial.

Excerto 6: "**Estranhei no início falar sobre o positivo, principalmente por estar tão acostumada a comentar sobre o**

negativo. Mas no fim gostei muito da atividade, lembrar das coisas positivas que acontecem na vida e me dar esta perspectiva” (Sofia, Roleta das Emoções Positivas).

Excerto 7: “Ao jogar a roleta, **estava me sentindo triste, cansada das demandas,** e durante me fez ser capturada para outra parte da minha vida, momentos felizes, positivos, e no final cheguei à conclusão de que **a roleta me lembrou emoções positivas, fazendo com que as negativas tivessem menor importância, e tive um dia maravilhoso por conta disso.** É importante ressaltar que a roleta me fez identificar cada emoção significava, saber diferenciar uma da outra, de acordo com minhas experiências de vida. **Foi maravilhoso degustar cada emoção, e saborear algumas emoções que eu nem tinha parado para refletir sobre (...)** O fato é de que este recurso abasteceu o que precisávamos sentir de positivo no nosso bem-estar, e todos saímos leves e mais motivados. **Eu saí mais feliz, me sentindo mais realizada**” (Beatriz; questionário de avaliação dos recursos).

Excerto 8: “Compartilhar experiências positivas e ouvir tais experiências de outros foi muito **emocionante, divertido e intrigante.** Pude perceber que **já passei por tantas coisas boas que eu nem me importava com isso,** e hoje as lembranças desses acontecimentos estão vivas na minha mente e **sempre que eu lembro fico com o "coração quentinho"**” (Rafael; questionário de avaliação dos recursos).

O relato de Sofia aponta o padrão de comportamento de enfatizar as experiências negativas nas conversas relacionados a sua profissão. Por esse motivo, a nova experiência causou estranhamento inicial, seguida de apreciação no sistema da participante. A esse respeito, Aragão (2019) argumenta que determinadas conversações na formação docente podem reforçar culturas de sofrimento, crise e desgaste, enquanto outras favorecem processos de reflexão, acolhimento e transformação. Isso não significa apagar as reivindicações ou esmaecer a luta por melhorias de condições de trabalho para os professores, mas sim reconhecer e amplificar sempre que possível as conversações sobre

as experiências que estão dando certo, os resultados positivos e as conquistas alcançadas. Multiplicar momentos de troca de experiências positivas entre professores fortalece o bem-estar e tem potencial para transcender o nível individual, alcançando mudanças mais amplas (Borges, 2024).

Tendo em vista o caráter contagioso das emoções positivas (Mercer; Gregersen, 2020), em trocas como essas promovidas pela dinâmica da roleta, a sala de aula também tende a se transformar, constituindo uma atmosfera de colaboração e reciprocidade que favorece o bem-estar em níveis individual e social. Tal experiência foi vivenciada por Beatriz, na qual as emoções de tristeza e cansaço foram gradualmente se transformando a partir da interação consciente com memórias e experiências positivas. Beatriz também percebe o potencial da dinâmica como um propiciamento para a ampliação do seu repertório afetivo e de sua regulação emocional. O uso das estratégias de regulação de direcionamento da atenção e reavaliação cognitiva, constituintes do modelo Gross (2015), contribuíram para que as emoções positivas ganhassem ganhar maior relevância e equilibrassem o impacto das negativas. Nessa dinâmica, as novas interações com as próprias experiências positivas e com as dos colegas conduziram à auto-organização do sistema de Beatriz, modificando sua experiência emocional ao longo do dia, potencializando seu bem-estar.

Para Rafael e Beatriz, a troca de experiências entre os futuros professores de línguas sobre emoções positivas ao longo da formação inicial gerou emoção, diversão, interesse, leveza, felicidade, realização e bem-estar. Conforme discutem Larsen-Freeman e Cameron (2008), sistemas humanos são altamente sensíveis a interações e experiências, o que implica que pequenas mudanças podem gerar reorganizações amplas imprevisíveis. Os relatos revelam que o sistema afetivo dos participantes passou por uma mudança de foco, direcionando-se para valorizar e saborear as experiências positivas relacionadas à identidade docente. Em consonância com a perspectiva de Fredrickson (2001) acerca dos efeitos duradouros das emoções positivas, os excertos indicam que

tais impactos não se limitaram ao momento da atividade, estendendo-se ao bem-estar dos participantes em momentos subsequentes.

6.3. Auto-organização e emergência de novos comportamentos acerca das emoções

Os excertos a seguir ilustram processos de auto-organização e a emergência de novos padrões de comportamento no que tange à gestão das emoções desses futuros professores de línguas. Vale salientar que os efeitos observados não são atribuídos de forma direta e exclusiva aos recursos utilizados, pois as influências no sistema afetivo dos participantes resultam de uma rede de fatores inter-relacionados, de caráter complexo e contextual.

Excerto 9: “Descobertas como o ser professor é mais que alguém que transmite conhecimento, mas que **é também um ser humano que tem que aprender a lidar com as emoções e ser íntegro consigo próprio e com a profissão que escolheu exercer.**” (Lucas; questionário final)

Excerto 10: “Bom eu não me preocupo além do necessário para a situação. E **isso tem me deixado menos ansiosa.**” (Helena; questionário final)

Excerto 11: “Tanto na prática como professor quanto na vida pessoal. Agora olho cada situação com um olhar mais de “qual é o lado bom disso?” e isso me deixa de bem com meu bem-estar. (...) As emoções positivas estão mais afloradas em mim, **cada resposta certa ou cada vez que algum aluno meu tira notas boas a sensação de satisfação, de alegria, de orgulho explode em mim e isso é fantástico.**” (Rafael; questionário de avaliação dos recursos)

Excerto 12: “Hoje quando estou diante de uma situação desafiadora eu reflito mais ativamente sobre as minhas emoções e vontades. **Se algo me causa pânico e medo, eu me auto abraço, converso comigo mesma, e mesmo com frio na barriga me permito passar, ou viver aquilo. O que antes seria bloqueador, faria eu desistir ou simplesmente faltar, hoje não me limitam.** Os

sentimentos negativos sempre irão existir, eu reflito neles, tento exercer a empatia comigo mesma, **converso comigo mesma ou com uma rede de apoio (amigos) que me fazem enxergar de outros pontos de vista, fazendo com que eu enxergue que não é o fim do mundo e sim parte do processo.**” (Beatriz, questionário final)

No relato de Lucas, observa-se uma mudança na compreensão da identidade docente, que deixa de se restringir às dimensões cognitivas do ensino de línguas e passa a integrar explicitamente a dimensão emocional. Já Helena sugere maior consciência e equilíbrio na gestão das emoções, ao relatar uma redução da ansiedade a partir da forma que está procurando lidar com as situações desafiadoras. No caso de Rafael, percebe-se uma mudança no foco da atenção e a adoção de uma perspectiva de maior sensibilidade às emoções positivas no cotidiano docente.

O relato de Beatriz explicita a emergência de novos comportamentos emocionais, como a autorreflexão, o acolhimento de si e a busca de apoio social, em substituição à evitação ou desistência diante de situações desafiadoras. À luz de Maturana (1998), as emoções constituem domínios de ação que orientam o comportamento humano, de modo que mudanças nas emoções implicam mudanças nas formas de agir. Nesse sentido, os dados sugerem que a interação com recursos como o diário emocional e a roleta, aliada às reflexões com os pares e a outros fatores contextuais, mobilizou nos participantes a auto-organização na gestão das emoções e ações mais conscientes e alinhadas ao seu bem-estar.

6.4. Bem-estar como processo emergente

Os excertos a seguir ilustram o bem-estar não como um estado fixo, mas como um processo dinâmico e emergente, constituído a partir de múltiplas interações e mudanças no percurso formativo dos participantes.

Excerto 13: “A roleta das emoções foi algo bem legal. Ouvir experiências e sentimentos de colegas da profissão me fez entender

que eu não estou sozinho em muitas situações e alguns sentimentos também não sou só eu que sinto.” (Miguel; questionário final)

Excerto 14: “Houve mudanças nas práticas de bem-estar, **agora estou fazendo exercícios físicos e buscando tirar sempre um tempo de lazer.** Além disso, houve mudanças no âmbito profissional, que necessitavam ser repensadas. (...) A roleta foi meu momento preferido. Gostei muito de compartilhar minhas experiências e ouvir as experiências dos colegas. **É muito inspirador e passei a ser grata a muitas coisas a partir da troca que tivemos nesse momento.**” (Yasmin; questionário final)

Excerto 15: “(...) Me ajudaram muito durante o meu processo de transição de fim de faculdade e entrada no mercado de trabalho. Aprendi que eu precisava mesmo refletir sobre minhas decisões, **eu estava fazendo tudo que surgia ao mesmo tempo e isso me desgastava muito. Agora eu vou pelo que realmente é extremamente necessário naquela fase da minha vida.**” (Helena; questionário final)

Excerto 16: Descobri que para viver uma vida mais equilibrada eu preciso dividir meu tempo melhor. **Que de nada adianta eu estar cursando letras língua inglesa sem disfrutar e degustar os processos que esse curso me proporciona,** como aprender colaborativamente, participar de forma ativa no meu aprender a língua, refletir na prática como e me sinto (diário emocional), desde a emoção negativa a positiva. A frase que define essa experiência para mim como futura professora, e discente que está quase no final, é que **não é sobre viver um dia de cada vez e matar um leão por dia. É mais sobre fazer as pazes com os meus "leões" e com as minhas feras. Me auto enxergar ou me achar no meio da confusão do viver cada dia. Tenho certeza de que esse auto reencontro com meu eu e características da minha vida como um todo, respeita e transforma a profissional que eu sou e serei. Florescendo uma nova professora, que antes estava dormente (sem sentir), e que hoje renasce mais consciente de si e do que a rodeia. Gratidão pelo guia**

aflorar minha vida profissional, acadêmica e pessoal, já que as três são convergentes formando o meu Eu. (Beatriz; questionário final)

Para Miguel, a escuta das experiências dos colegas promoveu um movimento de identificação e pertencimento. Nesse sentido, reconhecer que muitas emoções são compartilhadas pode favorecer a redução do sentimento de solidão e o aumento da colaboração e dos relacionamentos positivos entre os professores, sendo esse um dos pilares na teoria do bem-estar (Seligman, 2011).

Yasmin e Helena apontam uma reconfiguração de decisões e prioridades, buscando uma relação mais equilibrada com as demandas da vida acadêmica e profissional, o que demonstra maior autocuidado. Yasmin, por exemplo, passa a priorizar o tempo para o lazer e atividades físicas, para o exercício da gratidão e para a apreciação das emoções positivas, estratégias que contribuem para a sustentação do bem-estar de forma mais duradoura (Mercer; Gregersen, 2020).

Por fim, o relato de Beatriz explicita um processo de reconexão com o próprio percurso formativo, no qual o bem-estar emerge da integração entre autoconhecimento, engajamento com os propiciamentos disponíveis no curso de Letras-Inglês e atribuição de sentido e propósito às experiências vividas, mobilizando pilares da teoria de bem-estar de Seligman (2011), como engajamento, significado e realização. Com base em Maturana (1998), as transformações nos domínios emocionais orientam novos comportamentos, o que se aproxima da experiência de Beatriz, que passa a adotar uma nova forma de se posicionar como professora de inglês, tanto no presente quanto em projeção para o futuro, em um processo de florescimento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo discutiu sobre as emoções e o bem-estar de professores de línguas em formação inicial sob a perspectiva da complexidade, a partir das experiências de utilização de recursos do Guia Aflorar. Os resultados nos permitiram compreender o

bem-estar não como condição estável, individual e isolada, mas como processo dinâmico e complexo, constituído nas interações entre experiências pessoais, demandas formativas, relações sociais e condições contextuais.

A análise dos dados evidenciou a abertura e a sensibilidade do sistema afetivo ao contexto. As emoções relatadas pelos participantes modificaram-se em função de situações específicas da formação inicial, como estágio supervisionado, primeiras experiências na docência, avaliações por coordenadores, relações institucionais e transição para o mercado de trabalho. Esses elementos confirmam que emoções e bem-estar influenciam e são influenciados continuamente pelas condições vividas no ambiente educativo (Mercer, 2021; Sulis *et al.*, 2021).

Ademais, destacamos a não linearidade e imprevisibilidade das emoções e do bem-estar. Os relatos mostraram que momentos de insegurança, ansiedade, tristeza ou cansaço coexistiram com experiências de alegria, gratidão, pertencimento e realização. Em diversos casos, pequenas experiências produziram repercussões significativas, enquanto situações inicialmente desafiadoras resultaram em aprendizagens e impactos positivos. Os dados revelaram que o bem-estar se modifica continuamente ao longo do tempo, sendo cada nova experiência capaz de gerar a auto-organização deste sistema. Em razão da sensibilidade às condições iniciais e às múltiplas interações envolvidas, os percursos tendem a apresentar alto grau de imprevisibilidade, característica própria de sistemas complexos, conforme defendem MacIntyre, Mercer e Gregersen (2020).

No que tange à auto-organização, a interação com os recursos do guia favoreceu novas formas de interpretar acontecimentos, reconhecer emoções e responder às demandas cotidianas. Os participantes relataram mudanças como uma maior autorreflexão, o uso de estratégias de regulação emocional, a busca de apoio, a organização de prioridades, a valorização do lazer e a adoção de práticas de autocuidado. Esses processos sugerem a emergência de

padrões de comportamento mais conscientes e alinhados à sustentação do próprio bem-estar (Paiva, 2014).

Nessa direção, o bem-estar apresentou-se como fenômeno emergente no percurso formativo dos participantes. Essa construção foi favorecida pelas reflexões individuais ao utilizar o guia, pelas trocas entre pares, pelas experiências como professores em pré-serviço, dentre outros fatores contextuais, gerando mudanças de percepção sobre si e sobre a profissão. Conforme os dados demonstraram, o Diário Emocional propiciou a reflexão e a nomeação das emoções, além da reavaliação das experiências, enquanto a Roleta das Emoções Positivas ampliou recordações positivas, vínculos entre colegas e sentimentos de pertencimento.

Como limitações da pesquisa, destacamos a ampliação do público investigado para professores em formação inicial de outras línguas adicionais e a possível inclusão de outros instrumentos como observações e entrevistas. Tais fatores, contudo, não reduzem a relevância do estudo, mas indicam possibilidades para futuras investigações com diferentes públicos, novos contextos formativos e acompanhamento longitudinal.

Em suma, esperamos que este estudo incentive novas pesquisas e propostas formativas que reconheçam emoções e bem-estar como dimensões dinâmicas, relacionais e constitutivas da formação e do desenvolvimento profissional de professores. Nesse sentido, o Guia Aflorar revelou-se um propiciamento para o fomento da reflexão, do gerenciamento emocional, do autoconhecimento e de práticas de bem-estar, em diálogo com as múltiplas experiências e contextos que permeiam a formação de professores de línguas.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 295–320, 2008.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: SILVA, Walkyria Magno e; SILVA, Wagner Rodrigues; CAMPOS, Diego Muñoz (orgs.). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019. p. 241-274.

BORGES, Larissa Dantas Rodrigues. “Ninguém saiu o mesmo”: Relatos sobre o bem-estar de professores de línguas em formação inicial e continuada na oficina “Dare to care”. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, p. 31–54, 29 fev. 2024.

BROOKS, Melanie; CREELY, Edwin; LALETAS, Stella. Coping through the unknown: School staff wellbeing during the COVID-19 pandemic. **International Journal of Educational Research Open**, v. 3, p. 100146, 1 jan. 2022

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

DÖRNYEI, Zoltán.; USHIODA, Ema. **Teaching and researching motivation**. 2. ed. Great Britain: Pearson, 2011.

EYRE, Chris. **The elephant in the staffroom: a guide to teacher wellbeing**. New York: Routledge, 2017.

FOX, Elaine. Perspectives from affective science on understanding the nature of emotion. **Brain and Neuroscience Advances**, v. 2, p. 239821281881262, 5 jan. 2018.

FREDRICKSON, Barbara. L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 218–226, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2024.

GKONOU, Christina; MILLER, Elizabeth. Relationality in language teacher emotion regulation: Regulating emotions through, with and for others. **System**. 115. 2023 <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103046>

GKONOU, Christina; DEWAELE, Jean-Mark; KING, Jim. Introduction to the Emotional Rollercoaster of Language Teaching. Em: GKONOU, Christina; DEWAELE, Jean-Mark; KING, Jim. (Eds.). **The Emotional Rollercoaster of Language Teaching**. [s.l.] Multilingual Matters, 2020. p. 1–12

Gross, James J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. **Review of General Psychology**, 2, p. 271-299. 1998

GROSS, James J. Emotion regulation: current status and future prospects. **Psychological Inquiry**, London, v. 26, n. 1, p. 1-26, 2015.

LARSEN-FREEMAN, Diane. On Language Learner Agency: A Complex Dynamic Systems Theory Perspective. **Modern Language Journal**, v. 103, p. 61–79, 1 fev. 2019.

LI, Shengji. Psychological wellbeing, mindfulness, and immunity of teachers in second or foreign language education: a theoretical review. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 15 jul. 2021a.

LI, Zhong. Teacher Well-Being in EFL/ESL Classrooms. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 4 ago. 2021b.

LIEBLICH, Amia; TUVAL-MASHIACH, Rivka; ZILBER, Tamar. **Narrative research: reading, analysis, and interpretation**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

MACINTYRE, Peter; MERCER, Sarah; GREGERSEN, Tammy. Reflections on Researching Dynamics in Language Learning Psychology. Em: SAMPSON, Richard. J.; PINNER, Richard. S. (Eds.). **Complexity Perspectives on Researching Language Learner and Teacher Psychology**. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2020. p. 15–34.

MAIRITSCH, Astrid; BABIC, Sonja; MERCER, Sarah; SULIS, Giulia; JIN, Jun; KING, Jim. Being a student, becoming a teacher: the wellbeing of pre-service language teachers in Austria and the UK. **Teaching and Teacher Education**, v. 106, 1 out. 2021.

MANASIA, Loredana; PÂRVAN, Andrei; MACOVEI, Melania. Towards a Model of Teacher Well-Being from a Positive Emotions Perspective. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, v. 10, n. 1, p. 469–496, 21 fev. 2020.

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

MENDES, Camila Rodrigues. **Guia Digital Aflorar**: reflexões e práticas para o fomento do bem-estar de professores de línguas em formação inicial. Orientadora: Larissa Dantas Rodrigues Borges. 2024. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/16429>. Acesso em: 25 abr. 2026.

MENDES, Camila Rodrigues; BORGES, Larissa Rodrigues Dantas. **Guia Digital Aflorar** [material didático]. 2024. 80f. Produto Educacional vinculado à Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) –Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2024. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/869122>. Acesso em: 26 fev. 2025.

MERCER, Sarah. An agenda for well-being in ELT: an ecological perspective. **ELT Journal**, v. 75, n. 1, p. 14–21, 13 mar. 2021.

MERCER, Sarah; GREGERSEN, Tammy. **Teacher wellbeing**. Oxford University Press, 2020.

OXFORD, Rebecca. Toward a psychology of well-being for language learners: The “EMPATHICS” vision. Em: MACINTYRE, P.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. (Eds.). **Positive psychology in SLA**. New York: Multilingual Matters, 2016a. p. 10–87.

OXFORD, Rebecca. Powerfully Positive: Searching for a Model of Language Learner Well-Being. Em: **Second Language Learning**

and Teaching. Springer Science and Business Media Deutschland GmbH, 2016b. p. 21–37.

OXFORD, Rebecca. EMPATHICS: A Complex Dynamic Systems (CDC) Vision of Language Learner Well-Being. Em: **The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching.** Wiley, 2018. p. 1–9.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PERON, Vagner.; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A relação entre as emoções e ações de uma professora de inglês em tempos críticos. Em: GOMES, G. DA S. C.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Emoções e Ensino de Línguas.** Curitiba: Editora CRV, 2023. v. 7p. 111–130.

SCHUTZ, Paul. A.; HONG, Ji. Y.; CROSS, Dionne. I.; OSBON, Jennifer. N. Reflections on investigating emotion in educational activity settings. **Educational Psychology Review**, v. 18, n. 4, p. 343–360, 2006.

SCHUTZ, Paul. A.; ZEMBYLAS, Michalinos. Introduction to advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives. In: SCHUTZ, Paul. A.; ZEMBYLAS, Michalinos. (orgs.). **Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives.** New York: Springer, 2009. p. 3–11.

SELIGMAN, Martin. **Florescer: uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SULIS, Giulia; MERCER; Sarah; MAIRITSCH, Astrid; BABIC, Sonja; SHIN, Sun. Pre-service language teacher wellbeing as a complex dynamic system. **System**, v. 103, p. 102642, 1 dez. 2021.

TALBOT, Kyle Read. Well-Being. Em: **The Routledge Handbook of the Psychology of Language Learning and Teaching.** New York: Routledge, 2022. p. 191–204.

WHITE, Cynthia. The Emotional Turn in Applied Linguistics and TESOL: Significance, Challenges and Prospects. Em: **Emotions in Second Language Teaching**. Cham: Springer International Publishing, 2018. p. 19–34.

YIN, Hongbiao; HUANG, Shenghua; WANG, Wenlan. Work Environment Characteristics and Teacher Well-Being: The Mediation of Emotion Regulation Strategies. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 13, n. 9, p. 907, 13 set. 2016.

ZEELLENBERG, Marcel.; PIETERS, Rik. Feeling is for doing: A pragmatic approach to the study of emotions in economic behavior. In: CREMER, David. (Org.). **Social Psychology and Economics**. New York: Psychology Press, 2006. p. 117-137.

ZEMBYLAS, Michalinos; SCHUTZ, Paul A. Research on teachers' emotions in education: findings, practical implications and future agenda. In: SCHUTZ, Paul A.; ZEMBYLAS, Michalinos (org.). **Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives**. New York: Springer, 2009. p. 367-377.

PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE E BEM-ESTAR ENQUANTO COMPONENTES DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM VOLTADA A GRADUANDOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Maria Clara Matos (UFPA)

Sádie Morhy (UFPA)

Sônia Niwa (UFPA)

1. INTRODUÇÃO

A percepção sobre mudanças, incertezas e necessidade de adaptação parece-nos bem mais acentuada a partir do que vivemos na pandemia de COVID-19, afetando de diferentes maneiras o cotidiano de cada um, trazendo, inevitavelmente, repercussões também na sala de aula voltada à formação de professores de língua estrangeira (LE). Esse cenário traz à tona configurações de um mundo complexo e novas demandas para vivenciá-lo com maior desenvoltura. No papel de formadores de professores de LE, questionamo-nos, como podemos contribuir para que esse processo de formação forneça subsídios para que nossos discentes possam enfrentar os desafios impostos e demandas geradas nesse cenário?

Para lidar com essa questão, desde 2022, enquanto professoras da disciplina Psicologia da Aprendizagem, presente na grade curricular do curso de Letras Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), na Universidade Federal do Pará (UFPA), criamos espaço para introduzir no programa da referida disciplina, noções da perspectiva da complexidade. Com isso, esperamos ampliar as ferramentas para compreender o mundo de hoje e o repertório de ações para lidar com ele, o que inclui enriquecer o aprender a aprender e o aprender a ensinar uma LE. Nesta jornada, notamos que é um desafio cultivar atitudes mais

positivas em relação a contextos dinâmicos e imprevisíveis, entre outras características do que entendemos como complexidade. Essa demanda tem nos levado a integrar conhecimento sobre bem-estar ao curso da disciplina.

Este texto é um relato das nossas experiências para encaminhar essas questões. Nosso objetivo geral é relatar o estado atual das nossas experiências ao incluir uma abordagem complexa para o desenvolvimento da disciplina Psicologia da Aprendizagem. Os objetivos específicos abrangem descrever a coexistência de componentes do programa estabelecidos previamente e os mais recentes ligando-os à complexidade; bem como, mostrar como foram explorados estudos vinculados à Psicologia para apoiar o bem-estar na aprendizagem inserida no mundo complexo de hoje.

A fundamentação teórica para nossas intervenções na disciplina Psicologia da Aprendizagem é baseada em resultados de ciclos de pesquisa qualitativa desenvolvidos com a participação das autoras desse trabalho, entre os anos de 2015 e 2024 na FALEM, com foco no suporte à aprendizagem autônoma e motivada e no aconselhamento linguageiro (AL) enquanto sistemas complexos, melhor esclarecidos logo mais. A isso, conectamos o bem-estar por meio de estudos de Seligman (2011), Dweck (2016), Epstein (2020), Krznaric, (2021), Schlochauer (2021), entre outros autores.

Em se tratando de um relato de experiências, antes de iniciá-lo, elaboramos uma contextualização com informações pertinentes à realização da nossa proposta, abordando detalhes sobre a disciplina Psicologia da Aprendizagem, o que engloba dados gerais do percurso da graduação e dos estudantes matriculados nesta disciplina na FALEM; bem como os principais procedimentos que assumimos para dar conta dos objetivos deste texto.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: apresentamos o suporte teórico, contextualizamos a disciplina Psicologia da Aprendizagem, relatamos as experiências de intervenção à luz da complexidade e do bem-estar, discutimos seus desdobramentos e tecemos as considerações finais.

2. SUPORTE TEÓRICO

Conforme foi dito na introdução, as escolhas teóricas que justificam nossas intervenções na disciplina Psicologia da Aprendizagem são influenciadas pela nossa participação em diferentes ciclos de pesquisas qualitativas desenvolvidas na FALEM. Enquanto professoras pesquisadoras, estudamos de modo interligado autonomia, motivação, aconselhamento linguageiro, complexidade e, mais recentemente, o bem-estar voltados à aprendizagem de LE. Sendo assim, adotaremos esta sequência de assuntos para desenvolver a presente seção.

2.1. Autonomia e motivação voltadas à aprendizagem de LE

Como ponto de partida, expomos noções acerca da autonomia e da motivação sob um prisma individual, já que este também importa à nossa proposta para a disciplina Psicologia da Aprendizagem. Posteriormente, esse assunto será retomado por nós sob outras perspectivas.

É sabido que, embora não seja possível dar garantias, aqueles que desenvolvem autonomia têm maiores chances de serem mais bem sucedidos na sua trajetória de aprendizagem de LE. Neste caso, o comportamento autônomo desejável envolve principalmente crescente conscientização, tomada de decisões e engajamento pessoal, buscando aprender com maior eficiência (Ushioda, 1996; Little, 2007).

Segundo Ushioda (1996), autonomia e motivação são fenômenos interligados. Sendo assim, embora sem garantias, os aprendentes que investem no desenvolvimento da sua autonomia individual têm maiores chances de cuidarem melhor da sua motivação e vice-versa. Em relação à motivação, isso também implica em percebê-la e aprender a gerenciá-la, o que inclui o estabelecimento de metas e a implementação de estratégias para lidar com a influência de desafios e de fatores contextuais diversificados que, ao longo do tempo, causam oscilações no

desenrolar da aprendizagem (Matos, 2019). Com esse entendimento, autonomia e motivação são processos e não produtos. Portanto, esses dois fenômenos são inacabados e necessitam de investimentos constantes para o desenvolvimento esperado.

2.2. Aconselhamento linguageiro

O aconselhamento linguageiro (AL) ofertado na FALEM desde 2011 enquanto serviço de seu centro de autoacesso, a Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³), é orientado por estudos de Mozzon-McPherson (2001) e Kato e Mynard (2016). Com isso em mente, um ponto de partida para compreendê-lo abrange vê-lo como uma modalidade de apoio à aprendizagem de LE voltada a estudantes que desejam experimentar um atendimento mais personalizado para ajudar a lidar com seus desafios.

O estudante que procura o aconselhamento é denominado de aconselhado e a pessoa (um professor da faculdade ou da comunidade externa, ou um estudante da FALEM mais experiente na aprendizagem de LE) que se prepara para aconselhá-lo, é denominada de conselheiro linguageiro. Em linhas gerais, o aconselhamento linguageiro é pautado em diálogos internos e externos, assim como na escuta ativa realizada pelos participantes para que, em parceria, vivenciem experiências de reflexão e de ação vinculadas à aprendizagem pretendida (Kato; Mynard, 2016).

Faz parte da rotina do AL, o conselheiro compartilhar estratégias diversificadas para o aconselhado escolher, adaptar e implementar em seus estudos. Assim como há, também, momentos para saber as percepções do aconselhado acerca do impacto dessa experiência na sua aprendizagem, visando ajudá-lo a ampliar seus recursos para continuar transformando a maneira como aprende. Por exemplo, o conselheiro pode instigar o aconselhado a se conhecer cada vez melhor enquanto aprendente de LE por meio do desenvolvimento do seu processo de autonomia e de motivação, gerando espaço para experiências mais positivas acontecerem. Esse

é o caso, por exemplo, quando incentivamos o aconselhado a escutar músicas que ele gosta no idioma alvo, cantá-las e ler a letra num momento de descontração, ajudando-o a integrar seus múltiplos interesses ao cotidiano de aprendizagem.

2.3. Perspectiva da Complexidade

Em nossa proposta, a perspectiva da complexidade representa um caminho complementar de compreensão da vida, que serve para encaminhar questões do dia-a-dia e, também, para gerar conhecimento científico (Capra; Luisi, 2015). É uma alternativa para o que é conhecido como paradigma tradicional e seus mecanismos dicotômicos, que excluem, isolam, reduzem e linearizam seus interesses de investigação com o objetivo de compreender cada uma das partes de forma individualizada (Vasconcelos, 2009). Já o paradigma da complexidade, serve-se do exame das relações entre componentes de sistemas complexos, vistos como redes configuradas por um emaranhado de elementos, agentes e fenômenos que interagem com intensidades e impactos variados. Para isso, é examinado o que seja orgânico, ressaltando o dinâmico e o instável dessas interligações em múltiplos contextos. Dessa maneira, estudar a aprendizagem de LE enquanto um sistema complexo implica em considerar um emaranhado de relações tecidas com a participação do aprendente que configuram também outros sistemas e subsistemas e que se energizam mutuamente de modo imprevisível.

Enquanto professoras pesquisadoras na área de Linguística Aplicada, adotar a perspectiva da complexidade leva-nos a mapear e descrever o dinamismo, os padrões de comportamento, as adaptações e as imprevisibilidades, entre outros movimentos, inerentes à natureza de sistemas complexos (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), mas também instiga-nos a explorar esses achados e agir para incentivar transformações positivas nas trajetórias de aprendentes de LE. Com essas ideias em mente, complementamos, a seguir, as noções de autonomia, de motivação e de

aconselhamento linguageiro com a perspectiva da complexidade que também interessa às nossas intervenções na disciplina Psicologia da Aprendizagem.

Entre as implicações da adoção do prisma da complexidade mais exploradas na nossa proposta, citamos a valorização da dimensão social visando explorar suas inúmeras influências na aprendizagem dos estudantes. Na autonomia complexa, isto é evidenciado em estudos vinculados a centros de autoacesso que nos mostram que a aprendizagem de LE pode beneficiar-se, também, das relações entre aprendentes (Murray, 2018). Assim sendo, ganha espaço a aprendizagem socialmente construída. Nesse contexto, uns aprendem com os outros de modo interdependente, em circunstâncias formais, semiformais e informais, em espaços complementares à sala de aula, como é o caso de centros de autoacesso. Essas trocas funcionam tanto como recursos para aprender, como podem acentuar um caráter colaborativo como alternativa a usos mais extrativistas, que limitam a renovação da riqueza dos contextos vinculados à aprendizagem, já que cada um tende a usar o que encontra disponível para beneficiar apenas a sua própria aprendizagem. Com atitudes mais colaborativas e desinteressadas, vislumbra-se a geração de devolutivas dos aprendentes, contribuindo para tornar mais sustentáveis os processos de aprendizagem, com maiores ganhos para um número maior de aprendentes transformarem o seu aprender, atitudes que passamos a conhecer como pró-sociais (Atkins; Wilson; Hayes, 2019).

No que concerne à motivação complexa, a dimensão social influencia o entendimento de uma nova fase de estudos denominada de sociodinâmica (Dörnyei; Ushioda, 2011), para dar conta da motivação mais próxima de como ela se desenvolve, emergindo da interação dinâmica de seus múltiplos componentes, os quais eles mesmos estão mudando constantemente (Dörnyei; Muir; Ibrahim, 2014). Segundo Matos explica (2019, p. 71), nessa perspectiva “é examinada a relação existente entre a motivação e o indivíduo em contexto que implica em ver o processo motivacional

interligando-o a diversos aspectos do cotidiano e da identidade [...]” dos aprendentes. Possíveis desdobramentos disso incluem perceber melhor a influência de fatores contextuais atuando no processo motivacional e dar espaço para o estudante “falar por si mesmo” (Ushioda, 2011), compartilhando e engajando suas múltiplas identidades no processo de aprendizagem. Quando essas informações são consideradas, é possível identificar o que move um sistema e isso pode ajudar a descobrir como nele intervir.

No aconselhamento linguageiro complexo, preocupamo-nos em salientar que a dimensão social também aninha complexidade ao abrir espaço para configurações que interligam o conselheiro e o aconselhado a outros agentes e a outros espaços vinculados à aprendizagem. Em outras palavras, conforme diz Matos (2019, p.78), “o aconselhamento linguageiro não ocorre de modo isolado, sendo preciso lidar com diversos fatores para que ele se desenvolva conforme esperado”. Para Kato, Mynard (2016) e Tassinari (2016), essas interações afetam o modo como lidamos com a autonomia e a motivação que, por sua vez, incluem olhares para outros fenômenos, como as emoções na aprendizagem e o seu papel de promover e constranger atitudes voltadas à aprendizagem de uma LE.

2.4. Interligações com o bem-estar na aprendizagem de LE

Desde nossos primeiros momentos de estudo para a oferta do AL como um serviço da BA³, enquanto centro de autoacesso da FALEM, nosso foco tem sido apoiar o desenvolvimento de comportamento autônomo e motivado na aprendizagem de LE, favorecendo experiências mais positivas nas trajetórias dos aprendentes. Nesta jornada, entendemos que é, também, papel do conselheiro linguageiro lidar com as emoções para enriquecer o aprender. Em momentos da nossa participação em pesquisas na FALEM, entre 2011 e 2019, isso foi realizado ao identificar e integrar as emoções ao diálogo de aconselhamento, verificando suas influências e oscilações. Posteriormente, dando continuidade aos

nossos estudos sobre o aconselhamento linguageiro complexo, compreendemos que as emoções são componentes de um conglomerado maior, o do bem-estar voltado para o florescimento humano (Seligman, 2011).

Um desdobramento disso foi considerar preceitos do modelo **PERMA**, deste mesmo autor, para favorecer também o bem-estar voltado ao florescimento do aprendente de LE. Traduzido para o português, o **P**, sugere o cultivo de emoções positivas como sentir prazer, gratidão, otimismo e alegria no dia a dia para vivenciar o presente com uma perspectiva construtiva; o **E**, o engajamento, o estar profundamente focado e absorvido em atividades, alcançando um estado de *flow* (fluidez), onde o tempo parece passar rápido; o **R**, relacionamentos positivos como construir conexões sociais fortes, seguras e amorosas com amigos, família e colegas, fundamentais para a resiliência; o **M**, o significado ou propósito, abrangendo o pertencer e o servir a algo maior que si mesmo, encontrando um sentido para a vida através de valores, espiritualidade ou trabalho; e, o **A**, a realização, implicando perseguir objetivos, ter ambição e sentir orgulho das conquistas pessoais, o que fortalece a autoconfiança.

Outro norte para explorar o bem-estar foi incluir estudos vinculados ou não à Psicologia para chamar a atenção dos aprendentes acerca do que seja uma realidade complexa e as novas demandas que emergem para a aprendizagem no século XXI. Além disso, a utilização desses conhecimentos, conforme será exposto em nosso relato, serve para ajudar os estudantes a lidar de um modo mais positivo com mudanças, a necessidades de adaptação e incertezas enquanto características da abordagem complexa.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO

A disciplina Psicologia da Aprendizagem tem sido ofertada no segundo semestre do primeiro ano de todos os cursos de graduação em LE (com habilitação em língua alemã, espanhola, francesa ou inglesa) e em LIBRAS ofertados pela FALEM. É ensinada em

português com uma carga horária semestral de 60 horas e geralmente sucede a disciplina Aprender a Aprender uma Língua Estrangeira, ofertada no primeiro semestre.

Quando é ministrada por professores pesquisadores com estudos em autonomia, motivação e complexidade, há mais abertura para ocorrer um diálogo para integrar tópicos dessa natureza à formação de professores. Enquanto professoras desta disciplina, assumimos este perfil, sendo que esses temas têm entrelaçado nossos interesses de investigação e de prática há mais de uma década. A primeira autora deste texto leciona a disciplina desde 2020; a segunda, desde 2021; e a terceira, desde 2025.

Em geral, o número de estudantes matriculados na disciplina Psicologia da Aprendizagem varia entre 25 e 40 estudantes. Eles frequentam a sala dessa aula no período matutino ou noturno ou em período diurno ofertado de modo intensivo. A maioria é jovem adulto que ingressou na FALEM por meio de livre concorrência e por processo de seleção especial. Desse modo, o perfil dos nossos estudantes é diversificado, incluindo indígenas, quilombolas e pessoas com deficiências (PcD).

A ementa da disciplina Psicologia da Aprendizagem, constante no projeto pedagógico dos cursos da FALEM, prevê o estudo da Psicologia aplicada à educação e seu papel na formação do professor, além da contribuição das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento ao processo ensino – aprendizagem. O referido documento apresenta como objetivo geral, compreender concepções teóricas da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e suas aproximações com a prática pedagógica. Já os objetivos específicos introduzem noções básicas de Psicologia da Educação (a compreensão do papel do professor, do aluno e do processo de aprendizagem); de Psicologia da Aprendizagem (definição, características e modalidades da aprendizagem e etapas do processo de aprendizagem); e de Psicologia do Desenvolvimento (conhecimento acerca da maturidade de crianças e adultos, de fatores internos e externos que influenciam o seu desenvolvimento e das abordagens teóricas que norteiam o

desenvolvimento e a aprendizagem sob princípios da Psicologia Comportamental, da Epistemologia Genética de Jean Piaget e da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky).

Relembrando o que foi escrito na nossa introdução, os objetivos deste texto são: relatar o estado atual das nossas intervenções ao incluir uma abordagem complexa para o desenvolvimento da disciplina Psicologia da Aprendizagem e descrever a coexistência de componentes do programa que foram estabelecidos previamente com aqueles que integramos de complexidade, incluindo atenção à promoção de maior bem-estar na aprendizagem de língua estrangeira. Para tanto, as três autoras deste texto dialogaram para compartilhar ideias e colaborar para a edificação das intervenções pretendidas.

Como ponto de partida, a primeira autora, enquanto professora com maior tempo de ensino na disciplina Psicologia da Aprendizagem, compartilhou com as demais autoras a sua programação já com algumas intervenções voltadas para a complexidade e o bem-estar na aprendizagem. Novas alterações na programação da disciplina consideraram também os estudos de autonomia, de motivação, de aconselhamento linguageiro e de complexidade já compreendidos pelas três autoras. A troca de ideias continuou durante a implementação da nova programação realizada na sala de aula de cada uma ao lecionar Psicologia da Aprendizagem na FALEM. Com esta publicação, o conhecimento gerado ganha circulação, e, espera-se, com isso, inspirar outras intervenções dessa natureza.

4. RELATO DAS NOSSAS EXPERIÊNCIAS

Esta seção mostra caminhos que criamos para a coexistência de conhecimentos que compõem tradicionalmente o programa com os assuntos que introduzimos, visando chamar a atenção para a complexidade no mundo hoje e seus impactos também na maneira como aprendemos. Entrelaçado a isso, mostramos, também, quais têm sido nossas ações para situar os aprendentes acerca de

demandas e de estratégias mais alinhadas à aprendizagem no mundo complexo do século XXI, incluindo as que apoiam cuidados com o bem-estar na aprendizagem. Uma das autoras deste trabalho optou por utilizar partes de narrativas de alunos de Psicologia da Aprendizagem, recolhidas ao final de suas disciplinas. Alguns dos trechos destacados desses dados, ilustram o desenvolvimento da disciplina após as intervenções que resolvemos implementar.

4.1. Coexistência do antigo e do novo

Criar espaço para a abordagem da complexidade na disciplina Psicologia da Aprendizagem teve como condição inicial reorganizar a sua programação para que o seu eixo mais estável pudesse coexistir em complementaridade a um outro mais flexível. O eixo mais estável é ocupado por componentes do programa dificilmente modificáveis, como apresenta a ementa da disciplina e o objetivo geral da sua programação (compreender concepções teóricas da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e suas aproximações com a prática pedagógica), abrangendo, noções básicas de Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento, detalhados brevemente na seção de contextualização neste texto.

Na nossa experiência, no eixo mais flexível e mais adaptável coube tópicos referentes a como percebemos o mundo e a aprendizagem hoje e o que podemos fazer com isso, considerando características da complexidade. Neste mesmo eixo, ainda coube revisitar as correntes estudadas no eixo mais estável, examinando traços de complexidade, a sua ausência, bem como suas possíveis implicações para a aprendizagem. Assim, no lugar de serem excludentes, os dois eixos funcionam de modo complementar, servindo para integrar novos objetivos específicos para a disciplina, como:

- Expandir a visão de mundo do século XXI e as experiências de aprendizagem sob o viés da complexidade;

- Identificar e aprimorar atitudes para tornar a aprendizagem mais eficaz, considerando a complexidade e o bem-estar.

4.2. Apresentação de um mundo complexo e suas implicações para a aprendizagem

Escolhemos tratar inicialmente da complexidade com os alunos da disciplina por meio de definições do mundo VUCA e do mundo BANI. Ambos parecem ser mais conhecidos na área de negócios e de treinamento de recursos humanos para incentivar a necessidade de mudanças e de inovações.

O mundo VUCA traduzido da língua inglesa significa volatilidade (*volatility*), incerteza (*uncertainty*), complexidade (*complexity*), ambiguidade (*ambiguity*). O termo surgiu no ambiente pós Guerra Fria, influenciado pelo trabalho do sociólogo Zygmunt Bauman, em 1992, sobre modernidade líquida, em que nada é fixo, tudo pode se transformar de um momento para o outro, implicando que os seres humanos têm que mudar também. Essa caracterização continuou servindo à história, sendo reforçada com o advento do 11 de setembro de 2001 com o ataque às torres gêmeas dos Estados Unidos da América e a crise no setor imobiliário com alcance global a partir de 2008. Assim, sem saber o que esperar do amanhã, é primordial estar disposto a reinventar-se constantemente.

O mundo BANI, cunhado pelo antropólogo Jamais Cascio, é descrito como Frágil (*brittle*), Ansioso (*anxious*), Não-linear (*nonlinear*) e Incompreensível (*incomprehensible*), ganhando mais notoriedade com a pandemia de COVID-19 em 2020. No universo corporativo, as características desse mundo repleto de incertezas têm sido trabalhadas como chave para disrupções e prosperidade devido a novas oportunidades que emergem (Menvie, 2022).

A escolha do mundo BANI e do mundo VUCA para apresentar a abordagem complexa é justificada pela clareza de suas características e a facilidade em reconhecê-las mediante ao alcance global dos impactos dos eventos que influenciaram a criação desses

termos. Além disso, essas mesmas características podem complementar o entendimento vindo do campo da Linguística Aplicada acerca da complexidade na aprendizagem de línguas, já introduzido aos aprendentes na disciplina Aprender a Aprender uma Língua Estrangeira.

Discutir os mundos BANI e VUCA é, também, um recurso para identificar a complexidade no cotidiano e para pensar na vida futura dos alunos, especialmente em se tratando de carreiras e trabalho. Outra ação interligada a isso é verificar quais seriam as demandas para a aprendizagem acontecer alinhada a um mundo complexo, o que instiga o reconhecimento da complexidade implicada nos processos e fenômenos conectados à aprendizagem de LE como a autonomia, a motivação e suas oscilações constantes, provocadas por múltiplos fatores que atuam para diversificar seus comportamentos. Ganham também destaque a relevância de aprender por meio de experiências e da colaboração com os outros visando complementar o que acontece em sala de aula, e, além dela; a necessidade de adaptar estratégias para lidar com desafios diferentes ao longo do tempo, além da relevância de se manter aberto para aprender a aprender de modo a ser protagonista em tempos de mudanças mais velozes, principalmente, devido ao avanço tecnológico.

Nessa etapa do programa, preocupações com o bem-estar já são observadas. Isso porque a incerteza, a ansiedade, a fragilidade e a ambiguidade, entre outras características da complexidade, podem acentuar dificuldades para exercer controle sobre objetivos, além da perda de foco, dando espaço para a desesperança e a apatia no dia a dia. Então, o que fazer para que viver em um mundo complexo possa gerar florescimento humano também na aprendizagem de LE? Nossa contribuição a isso parte do compartilhamento de ações para motivar a aprendizagem, explicadas em seguida.

4.3. Ideias e ações para motivar a aprendizagem com maior bem-estar em um mundo complexo

Conforme afirmamos no suporte teórico que embasa nossas intervenções, do ponto de vista da complexidade, também faz sentido ver a motivação e a autonomia como processos interligados e com suas facetas individuais, sociais (Dörnyei; Ushioda, 2011) e interdependentes valorizadas.

Para explorar ações individuais visando motivar uma aprendizagem com maior bem-estar, foram compartilhados em sala princípios da mentalidade de crescimento (Dweck, 2016). Esse estudo da área da Psicologia considera a forma como cada um processa emocionalmente mensagens de erros, acertos, talentos e fragilidades, possibilidades e limitações, incentivando o emprego de um modelo mental, que orienta o comportamento em direção à aprendizagem. A base para isso é trabalhar a percepção de cada pessoa para que possa desenvolver a aprendizagem, abraçar desafios, persistir mediante contratempos, lidar com críticas, aprender com erros e entender que o esforço é necessário para o sucesso na aprendizagem.

Um contraponto a isso é assumir um modelo mental fixo, quando o aprendente tende a funcionar impulsionado pelo professor, evitando desafios, desistindo facilmente, vendo o esforço como algo negativo, ignorando o *feedback* e, conseqüentemente, realizando menos do que o seu potencial permite (Amaral; Guerra, 2020). Mantendo essas duas mentalidades em mente, é possível construir alinhavos com princípios do Behaviorismo, como a dependência de estímulos externos para aprender, e com o Sociointeracionismo, como o apoio à zona de desenvolvimento proximal (já estudados no programa), identificando a necessidade de mudanças em atitudes para conviver melhor com a aprendizagem, como adotar uma relação mais construtiva e gentil consigo em relação com os desafios na aprendizagem de LE.

Na sala de aula complexa, escutar o aluno é uma maneira de identificar a complexidade em nossas vidas. Além de fazer parte da aprendizagem, abrir um canal para que o aluno possa manifestar suas ideias e opiniões possibilita que ele participe das discussões de modo ativo, reflexivo e dinâmico, como mostra o depoimento abaixo:

Sobre a forma que as aulas foram construídas, eu considerei bom, uma vez que os alunos sempre tinham um espaço pra falar ou citar suas experiências dentro de cada assunto estudado. Os alunos tinham espaço pra expor suas ideias, dúvidas e isso foi muito bom (aluna GS da Profa. Sádie Morhy, UFPA-PL1, feedback em 07/10/2021).

Esse aluno manifesta como se sentiu ao ter a oportunidade de expor suas ideias. Permitir que o aluno se expresse durante as aulas, compartilhando suas experiências, é, também, uma forma de motivação e, ao mesmo tempo, uma maneira de fazê-lo pensar na vida profissional futura, como professor de LE. Desse modo, é feito uso de uma estratégia motivacional que ao nosso ver, integra complexidade, conforme apreendemos de Ushioda (2010; 2011) acerca do uso de identidades transportáveis visando incentivar aprendentes a falar de si mesmos, agregando o que seja significativo em sua vida ao contexto de aprendizagem.

Outras atitudes aplicadas na disciplina para desenvolver a mentalidade de crescimento foram:

- Dialogar para melhorar a percepção do esforço para aprender guiando o aprendente na reflexão sobre suas tentativas. Ao lado disso, conversar sobre padrões de comportamento mental (mentalidades) para ajudar a identificar os que são mais fixos (dificultando o esforço para aprender) e os mais dinâmicos e flexíveis (com maior potencial para apoiar o desenvolvimento da aprendizagem);
- Incentivar a reformulação de pensamentos como “eu não sei” por “eu ainda não sei, mas posso aprender”, indicando que aprender é

um processo que pode ser melhorado com o protagonismo do aprendente;

- Demonstrar confiança nos alunos, por exemplo, deixando claro que desconhecemos motivos para que não sejam excelentes, cabendo a eles trabalharem para confirmarem esta expectativa por meio de seu empenho na disciplina;

- Colocar como pontos de reflexão relacionados a não linearidade da aprendizagem enquanto característica da visão complexa: será que bons resultados dependem apenas de esforço? Qual o papel do acaso nos resultados?

Outra ideia apresentada para motivar a aprendizagem com maior bem-estar em um mundo complexo foi lidar com a mentalidade de aprendizagem ao longo da vida. Amaral e Guerra (2020, p. 135), da área da neurociência, expõem uma justificativa para isso, quando afirmam que “não podemos prever o que vai acontecer no futuro, mas uma certeza nós temos: a necessidade de aprender será para toda a vida. O ciclo de aprendizagem não vai se encerrar no ensino médio ou mesmo na pós-graduação, pois a necessidade de novas aprendizagens será uma constante devido à velocidade das mudanças do mundo contemporâneo”. Sendo assim, conforme esses autores, são bem-vindas estratégias para fomentar e proteger a motivação voltada à aprendizagem em todas as fases do desenvolvimento humano.

Já Schlochauer (2021, p. 62), também chama atenção para o fato de que “estamos vivendo muito mais e o mundo está mudando muito rápido. Nesse contexto, o aprendizado é o único caminho de nos manter relevantes e ativos”. Para ajudar a lidar com isso, o autor expõe sobre a autonomia voltada à aprendizagem na vida adulta, quando a possibilidade de fazer escolhas e a necessidade de engajamento para continuar aprendendo além da escola são ainda maiores.

Outro ponto abordado por Schlochauer (2021) para defender a aprendizagem ao longo da vida é a neuroplasticidade como descoberta científica fundamental para encerrar qualquer dúvida acerca da possibilidade de aprender a vida toda, ajudando a tornar

mito o dizer popular “cachorro velho não aprende truque novo” (Schlochauer, 2021, p.66), encorajando pessoas com mais idade a continuar investindo na sua aprendizagem.

Ao nosso ver, Schlochauer (2021) apresenta a aprendizagem ao longo da vida como parte de uma nova cultura alinhada à configuração complexa do mundo de hoje e sugere ações para desenvolvê-la. Baseando-nos nesse estudo do autor, aqui estão algumas delas que adaptamos para a disciplina Psicologia da Aprendizagem:

- Criar junto aos estudantes estratégias para navegar no excesso de informações, como a curadoria e o enriquecimento do senso crítico, que incluem; checar, duvidar, investigar e não acreditar em tudo;
- Investir em maior conhecimento sobre andragogia, processo de autonomia na fase adulta, incentivando experiências de aprendizagem em ambientes diversificados;
- Investir na aprendizagem em ambientes formais, semiformais e informais;
- Dar mais espaço para a curiosidade, dando ênfase à realização de perguntas, algo que costuma ficar em segundo plano em sala de aula;
- Ver e discutir os vídeos no *Youtube*: Mentalidade de Desenvolvimento Contínuo - com o professor Leandro Karnal (exclusivo PUCRS Online; aulas 1 e 2), identificando princípios da aprendizagem ao longo da vida.

Outra ação apresentada para motivar a aprendizagem com maior bem-estar em um mundo complexo vem da ideia de valorizar o conhecimento generalizado ao lado do especializado. Epstein (2020, p.57) defende essa escolha mostrando a relevância de cultivar hábitos mentais que permitem “se deslocar entre as disciplinas”, ampliando as chances para lidar com problemas que ainda estamos por conhecer no mundo atual. Nesse sentido, experiências diversificadas representam enriquecimento de

recursos para aprender e para lidar com dificuldades, atuando para complementar possíveis limitações de saberes mais específicos.

Aproveitando as ideias de Epstein (2020), quando percebemos a flexibilidade que a visão da complexidade proporciona, passamos a interligar as temáticas gerais e específicas do programa da disciplina em favor da formação do aluno. Desse modo, ao escolher os textos com os quais trabalhamos em sala de aula, sempre trazemos para as discussões aspectos que fomentam a reflexão do aluno como futuro professor de línguas, procurando contribuir para suas escolhas futuras. Isso favorece a aprendizagem mais significativa. Por exemplo, ao explorar temas relacionados à psicologia socialmente construída, inspirada em Vygotsky, relembramos, por meio de rodas de conversa - em grupos ou em pares- “como aprendemos” durante o ensino fundamental e médio. Esse tipo de atividade procura colocar o aluno na sala de aula e tentar analisar as atitudes do professor (que teve à época), fazendo com que esse aluno perceba de que forma a experiência contribuiu - ou não - para sua aprendizagem e o que, de fato, ele aprendeu. Certos eventos escolares, como feiras, gincanas, olimpíadas, nos marcam e nos propiciam (ou não) escolhas futuras; eles também acrescentam experiências que podem influenciar nossas trajetórias como alunos. Esse é o caso do aluno que descobre seu gosto (ou não identificação) por artes cênicas, música, e/ou esportes. Ainda há aquele aluno que percebe seu fascínio (ou não identificação) pelas ciências biológicas e/ou matemáticas. Enfim, trazemos “as psicologias” para a nossa realidade, sempre que possível, para discutir sobre as inúmeras formas de aprendizagem, de caminhos que podemos seguir enquanto professores e assim por diante. Destacamos depoimento de um aluno relacionado a sua experiência na disciplina:

Sobre o material usado nas aulas, eu considerei um material muito bom, achei interessante que vários deles, de algum modo, colocava em questão e tratava da atuação do professor, o que seremos daqui a alguns anos, então achei bem legal quando esses materiais tratavam do

papel do professor de alguma maneira (feedback da aluna GS da Profa. Sádie Morhy, UFPA-PL1, em 07/10/2021).

Essa jornada de valorizar o conhecimento geral e o mais específico de uma maneira não excludente abrange também uma visão complexa, na qual exercitamos a capacidade de adaptação a diferentes situações de aprendizagem e circunstâncias, sem perder de vista objetivos de aprendizagem. Faz parte dessa conversa com os estudantes chamar atenção quanto à mudança de desafios que não são os mesmos ao longo do tempo e o quanto isto vem acompanhado de modificações nas estratégias de aprendizagem que precisam ser ajustadas e inovadoras visando uma melhor eficiência, o que faz parte de um olhar complexo à autonomia (Tatzl, 2016).

Outras ações baseadas em Epstein (2020) são:

- Estimular a interação entre mundos, por exemplo, misturando arte com ciência, tecnologia com filosofia, negócios com comportamento humano e assim por diante, pois a criatividade precisa de diversidade de estímulos para florescer;
- Voltar a conhecimentos antigos e escolher lidar com eles de maneira diferente, adaptando-os para encaminhar novos desafios;
- Discutir com os estudantes sobre quais são atualmente interesses do cotidiano que podem gerar ferramentas para apoiar a aprendizagem de LE.

Entrelaçado à disciplina, outro movimento para motivar a aprendizagem por meio de uma visão complexa, mais voltado para o bem-estar, foi o de investir em ações pautadas em princípios de cunho social do modelo PERMA (Seligman, 2011), como sentir pertencimento e nutrir bons relacionamentos com os outros, visando gerar emoções igualmente positivas. São eles:

- Compartilhar comportamentos pró-sociais, ou seja, aqueles que visam o coletivo, com maiores chances de ganhos para um número maior de pessoas;
- Realizar *tour* com os estudantes da turma à BA³, o centro de autoacesso da FALEM, apresentando como lá atuam as

comunidades de prática de língua estrangeira, apoiando noções de pertencimento;

- Incentivar comportamento interdependente entre os aprendentes. Isso envolve promover experiências coletivas que gerem produtos sustentáveis, utilizáveis, também, por estudantes desconhecidos. É um modo de desenvolver noções de legado e de um bom ancestral (Krznaric, 2021). A elaboração de um guia para a disciplina e de um glossário para as leituras demandadas são ideias de produtos a serem construídos com a colaboração de todos em sala, podendo ser compartilhados com outras turmas que ainda cursarão a disciplina;

- Ofertar oficinas de aconselhamento linguageiro. Nessa proposta, os aprendentes têm momentos para reconhecer teorias vinculadas à Psicologia da Aprendizagem e para experimentar um pouco da parte prática voltada aos papéis de aconselhado e de conselheiro linguageiro em uma abordagem tradicional e, outra, complexa.

Citamos aqui um *feedback* de um aluno ao término da disciplina Psicologia da Aprendizagem para Surdos, de Letras Libras, que exigiu a adaptação de nosso material para contemplar diferentes situações e circunstâncias, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem da turma. Os alunos de Letras Libras estudam para ensinar pessoas com dificuldades de compreensão oral em diferentes níveis, o que implica saber explicar assuntos diversos utilizando a língua de sinais.

[...] a área de psicologia da aprendizagem tem um grande ponto quanto a busca referente ao aprendente surdo. Adorei que a senhora se propôs a modificar e reestruturar sua forma de didática para incluir o Mário, fostes a primeira professora que olhou por ele dessa forma, nós amigos dele adoramos sua paixão pelo ensino. O aprendente surdo está procurando cada vez mais se apropriar de conhecimentos que são buscados na maior parte por ouvintes e seu olhar por essa comunidade é muito importante, espero que a senhora continue buscando adaptações para inclui-los em sala e consiga adaptar seus materiais que são muito importante e de grande valor

(Feedback da aluna XX, da turma Psicologia da Aprendizagem para Surdos, Profa. Sádíe Morhy, em jan/2026).

Mário é um nome fictício para representar um dos poucos alunos com total surdez na turma de Letras Libras. Seus colegas lamentam que alguns professores não os incluem nas aulas. O relato é de que os docentes apenas ministram seus conteúdos em *slides* comuns, que são traduzidos em tempo real pelos intérpretes de Libras. No entanto, isso deixa a turma entristecida, pois assim como Mário, os alunos surdos acabam perdendo o interesse pelas aulas e trabalhos em grupo. Na disciplina Psicologia da Aprendizagem para Surdos, de Letras Libras, ministrada por uma das autoras, as discussões em sala envolviam a todos igualmente, fazendo com que os grupos opinassem em Libras para que todos pudessem entender e participar. No final, o intérprete traduzia de Libras para o Português (para o professor da disciplina que não fala Libras) e não o contrário, como costuma ser, do Português para Libras. Essa foi uma situação complexa, que englobou cuidados com o bem-estar, motivação e autonomia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, expomos um repertório teórico e de intervenções para enriquecer a disciplina Psicologia da Aprendizagem no que diz respeito a abordar preceitos da complexidade que incluem cuidados com o bem-estar voltados à aprendizagem de LE. Nessa trajetória, trabalhamos com a ideia de que sem deixar de lado as nossas fragilidades, podemos ser ágeis para lidar com elas. Esperamos que a nova abordagem à disciplina fortaleça esta possibilidade.

Ainda, considerando a programação que desenvolvemos para a disciplina Psicologia da Aprendizagem, destacamos os seguintes impactos interligados às nossas intervenções:

Ao lecionar a disciplina, os estudantes foram incentivados a estabelecer conexões entre o que acontece na vida cotidiana e os

assuntos estudados no programa Isso representou um exercício para lidar com a complexidade ao valorizar diferentes contextos, tecendo relações entre eles. Um exemplo disso ocorreu quando uma aluna percebeu que não estava participando bem das atividades e tomou a iniciativa de preparar e de apresentar em sala uma comunicação sobre aprendizagem ao longo da vida, vinculada a um ritual da sua aldeia indígena. Ao final, ela mencionou que não são apenas os mais velhos que ensinam aos mais novos, estes também podem ensinar coisas novas aos outros, praticando a não linearidade na aprendizagem enquanto característica de uma visão complexa da vida.

Um *tour* ao espaço da BA³ passou a fazer parte das atividades previstas na disciplina Psicologia da Aprendizagem quando ministrada no turno diurno. Foi percebido que isso ajuda os estudantes a descobrir o potencial para desenvolver a sua aprendizagem com o apoio de um centro de autoacesso, ampliando o seu convívio em redes presenciais. Foi também observado que isso influencia a expansão de comunidades de prática voltadas à aprendizagem de LE na FALEM, com a emergência de líderes entre os estudantes que atuam como embaixadores do espaço, favorecendo de um modo dinâmico cuidados com o bem-estar ao motivar pertencimento, bons relacionamentos, engajamento e encaminhamentos mais coletivos aos desafios para aprender.

Enquanto professoras, pensar juntas nessas intervenções e compartilhar ideias e materiais durante a execução da nova programação engloba a construção de pontes energizadas pela complexidade. É uma experiência inacabada, que vai nos formando e transformando, entrelaçando reflexões, conhecimentos e atitudes para ampliar nosso repertório de possibilidades para aprender com maior bem-estar nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A, GUERRA, L. A motivação coloca o cérebro em ação para a aprendizagem. In: AMARAL, A.; GUERRA, L.(Orgs). **Neurociência e educação**: olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: SESI/DN, p. 132-138, 2020.

ATKINS, P.; WILSON, D.; HAYES, S. **Prosocial**: using evolutionary science to build productive, equitable, and collaborative groups. Oakland: New Harbinger Publications, 2019.

CAPRA, F; LUISI, P. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix, 2015.

DWECK, C. **Mindset**: a nova psicologia do sucesso. São Paulo: Objetiva, 2016.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman, 2011.

EPSTEIN, D. **Por que os generalistas vencem em um mundo de especialistas?** Rio de Janeiro: Globo, 2020.

HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. **Bem-estar nas escolas**. São Paulo: Porto Alegre, 2023.

DÖRNYEI, Z.; MUIR, C.; IBRAHIM, Z. Directed motivational currents: energising language learning by creating intense motivational pathways. In: Lasagabaster, D.; Doiz, A. e Sierra, J. M. (Orgs.) **Motivation and foreign language learning**: from theory to practice, p. 9-29, 2014. <https://doi.org/10.1075/llt.40.01dor>

KATO, S.; MYNARD, J. **Reflective dialogue**: advising in language learning. Nova Iorque: Routledge, 2016.

KRZNARIC, R. **Como ser um bom ancestral**: a arte de pensar o futuro num mundo imediatista. São Paulo: Zahar, 2021.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LITTLE, D. Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. *In: Innovation in language learning and teaching*. v. 1 n.1, 2007. Disponível em: http://languagesinitiative.com/images/language_learner_Autonomy.pdf. Acesso em: 8 de mar. 2020.

MATOS, M. C. **Contribuições do paradigma da complexidade no desenvolvimento de estratégias motivacionais empregadas no aconselhamento linguageiro**. Supervisor: Dr. Walkyria Magno e Silva. 2019. 278f. Thesis (Doctorate in Linguistics) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém.

MURRAY, G. Self-access environments as self-enriching complex dynamic ecosocial systems. **Studies in Self-Access Learning Journal**, n. 9 (2), 102-115, 2018. Disponível em: <https://sisaljournal.org/archives/jun18/murray/>. Acesso em: fev. 2020.

MENVIE. **Do mundo vuca ao BANI - o que mudou?** Disponível em: menvie.com.br/do-mundo-vuca-ao-mundo-bani/. Acesso em 20 abril, 2022.

SCHLOCHAUER, C. 2021. **Lifelong learners**: aprenda a aprender e mantenha-se relevante em um mundo repleto de mudanças. São Paulo: Gente, 2021.

SELIGMAN, M. **Florescer**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

TASSINARI, G. Emotions and feelings in language advising discourse. In: GKONOU, C.; TATLZ, D.; MERCER, S. (Orgs) **New Directions in language Learning Psychology**. Suíça: Springer, p. 71-96, 2016.

TATZL, D. A systemic view of learner autonomy In: GKONOU, C.; TATLZ, D. MERCER, S. *In: New Directions in Language learning Psychology*. Suíça: Springer, 2016. p. 39-54

USHIODA, E. **Learner autonomy**: the role of motivation. Dublin: Authentik, 1996.

USHIODA, E. Motivating Learners to speak as themselves. *In*: MURRAY, G.; XUESONG, G.; LAMB, T.(Orgs) **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Toronto: Multilingual Matters, p. 11-24, 2011.

VASCONCELLOS, M. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. São Paulo: Papirus, 2009.

SABERES PSICOPEDAGÓGICOS E NEUROEDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: EMOÇÕES, EMERGÊNCIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Walkyria Magno e Silva (UFPA)
Fernanda Vieira da Rocha Silveira (UERJ)

1. INTRODUÇÃO

Ao compreender a formação para o ensino de línguas adicionais como um sistema adaptativo dinâmico complexo (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), pode-se verificar o quanto o conhecimento sobre emoções (Barcelos, 2015; Barrett, 2017; Gkonou; Mercer, 2017; Benesch, 2018), motivação (Dörnyei, 2015), autonomia (Borges, 2019), quando amparado na neurociência (Amaral; Guerra, 2025), pode impulsionar a coadaptação dos elementos do sistema de maneira favorável ao ambiente de aprendizagem.

Os currículos de cursos de formação de professores de línguas adicionais apenas tangenciam os saberes psicopedagógicos e da neuroeducação tão necessários nas salas de aula na contemporaneidade. Ao longo do percurso de sua licenciatura, os professores em formação, em regra, não recebem um leque de conhecimentos que os apoie, tanto para lidar com a diversidade e exuberância de seus alunos quanto para preservar seu próprio bem-estar. Com a recente profusão de artigos com relatos sobre *burn-out* de professores, esses saberes também podem instrumentalizá-los para equilibrar o cotidiano de suas turmas.

Neste capítulo, relatamos as experiências de uma disciplina intitulada “Saberes psicopedagógicos e neuroeducação na aprendizagem de línguas”, por nós lecionada, no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA), com foco em duas alunas que a cursaram, cujos sistemas

docentes apresentamos e analisamos. A disciplina contou com a carga horária de 30 horas e teve como ementa prover um estudo atualizado das teorias concernentes à motivação e à autonomia na aprendizagem de línguas. Ademais, abordamos as influências do afeto e da emoção na aprendizagem, bem como estilos e estratégias de aprendizagem. Ao longo do curso, realizamos discussões sobre aspectos teóricos e metodológicos da cognição e da interação envolvendo as deficiências e transtornos que interferem no processo de ensino e aprendizagem de línguas, abarcando, em parte, questões cobertas pela neuroeducação.

O sistema de avaliação da disciplina foi negociado entre as docentes e os(as) estudantes na primeira aula do curso. Acordou-se, naquele momento, que a avaliação seria composta por um painel interativo, a ser apresentado em grupos de três alunos(as) e um trabalho individual escrito ao final do semestre. Dentre as nove neurodivergências especificadas como as mais comuns no site do Hospital Albert Einstein¹, cada aluno(a) escolheu uma, totalizando assim, três para cada grupo. Nas apresentações dos grupos foram utilizados slides, dramatizações e uma cartilha com informações sobre a gênese e o desenvolvimento das três neurodivergências abordadas, bem como sugestões a respeito de atividades, formas de acolher esses(as) estudantes neurodivergentes e sugestões de instituições onde buscar mais informações e apoio pedagógico. Como trabalho final da disciplina, todos(as) concordaram em elaborar uma cartilha, de forma coletiva, com todas as neurodivergências apresentadas.

Os dados para esta investigação foram obtidos a partir de um questionário de avaliação da disciplina enviado por todos os alunos(as) e de uma roda de conversa com duas participantes realizada em abril de 2026, três meses após a conclusão da disciplina. Dessa forma, após uma breve síntese dos achados da avaliação das aulas, direcionamos nossa lente de análise para as

¹ Para mais informações, acesse o site <https://www.einstein.br/n/vida-saudavel/o-que-e-ser-neurodivergente-saiba-quais-transtornos-compoem-o-conceito>

informações da roda de conversa. Dessa análise, pretendemos responder às seguintes perguntas: a) de que forma a disciplina atuou como um perturbador dos sistemas docentes das participantes? b) como os sistemas docentes das participantes se reorganizaram após o contato com saberes psicopedagógicos e neuroeducação na aprendizagem de línguas?

O texto a seguir está organizado em três seções. Iniciamos com o referencial teórico que embasa a pesquisa, o qual inclui os sistemas adaptativos complexos e emoções de professores(as) de línguas. Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos seguidos para a constituição dos dados da pesquisa. Na quarta parte apresentamos e discutimos os dados. O capítulo se encerra com as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Sistemas dinâmicos adaptativos complexos

Os sistemas dinâmicos adaptativos complexos são compostos de múltiplos elementos, tais como agentes, objetos e contextos, que se interrelacionam e se influenciam mutuamente. Suas características são a dinamicidade, a complexidade, a não linearidade, a caoticidade, a imprevisibilidade, a sensibilidade às condições iniciais, a abertura, a auto-organização, a sensibilidade ao *feedback*, a adaptabilidade, a coadaptabilidade, a emergência e a presença de atratores (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Por questões de espaço, não discorreremos sobre cada uma das características, mas nos atemos àquelas mais pertinentes para a análise dos dados que virá mais adiante. Sendo assim, o foco deste capítulo recairá na análise dos sistemas docentes das participantes no que tange à perturbação causada pela disciplina cursada no PPGL incorrendo em grande dinamicidade, à sua coadaptação e auto-organização.

A perturbação pode ser entendida como um desvio do equilíbrio ou da trajetória atual de um sistema, um fator externo

(Howe; Lewis, 2005), que traz mudança ao estado de fase desse sistema ao desestabilizar um estado atrator, que consiste em uma região da trajetória do sistema em que ele tende a se estabilizar, embora permaneça dinâmico (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Segundo Hiver e Al-Hoorie (2020), a perturbação surge pela interação entre os componentes do sistema e outros sistemas, causando uma agitação em que várias possibilidades de mudança ocorrem ao mesmo tempo, o que é comumente entendido como o limite do caos. Larsen-Freeman (2011; 2015) insiste que a mudança está no cerne da complexidade, visto que um sistema dinâmico adaptativo complexo não se mantém passivo perante à mutabilidade dos eventos, conseqüentemente, sofre um processo de adaptação e auto-organização.

A adaptação é fundamental nos sistemas deste tipo devido à necessidade de mantê-lo operante. Caso ele não se coadune com novos comportamentos exigidos pela dinamicidade, pode sofrer entropia, levando à sua extinção. No entanto, como tudo está conectado, uma modificação em um dos componentes desse sistema leva a mudanças em todos os outros, o que caracteriza a auto-organização, na qual todas as partes buscam iterativamente um novo ponto de equilíbrio para que o sistema continue sua trajetória. No caso dos docentes aqui enfocados, a compreensão pedagógica dos estudantes, diante da avalanche de novos conhecimentos e reflexões, precisou se adaptar e incorporar as novas abordagens e o conteúdo do curso aos saberes já existentes e à sua experiência de sala de aula. Os elementos do sistema, ao se adaptarem, levam em conta as mudanças ocorridas em outros elementos e frequentemente co-adaptam-se uns aos outros. A coadaptação que leva à auto-organização é diferente para cada estudante, mas tem em comum o padrão da emergência de uma nova forma de agir em sala de aula.

A auto-organização resulta, muitas vezes, na emergência de um novo estado, na criação espontânea de uma ordem mais complexa, não planejada e gerenciada por uma fonte externa ao sistema (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Assim, em contato com

a perturbação, o sistema se adapta e se auto-organiza, podendo fazer emergir novos fenômenos ou comportamentos, entre eles destacamos as emoções, abordadas na próxima seção.

2.2. Emoções de professores(as) de línguas

Song e Miller (2025) salientam que, historicamente, as emoções foram negligenciadas ou até excluídas da formação acadêmica de professores(as) com o argumento de serem consideradas obstáculos para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional. Contudo, nas últimas décadas, as emoções de professores(as) de línguas passaram a habitar o cenário de pesquisas, principalmente devido ao adoecimento docente causado pela sobrecarga e precarização do trabalho em sala de aula (Han et al. 2023; Morris; King, 2024). Sendo assim, muitos estudos vêm reconhecendo interfaces entre as emoções e as identidades docentes (Golomkek; Johnson, 2004; Benesch, 2012; Barcelos, 2015; Song, 2016; entre outros) e as crenças (Barcelos; Kalaja, 2011; Barcelos, 2015; Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018; Silveira; Colombo, 2024). Aliados às identidades e às crenças, outros temas de estudos acerca das emoções de professores(as) incluem a regulação emocional (Talbot; Mercer, 2018), o trabalho emocional (Hochschild, 1983; Benesch, 2018; Cameroon; Hulda; Zhao, 2014), o letramento emocional (Zembylas, 2014; Gkonou; Mercer, 2017; Alves; Colombo Gomes, 2025), a vulnerabilidade (Kelchtermann, 2014;) e o bem-estar (Dewaele et.al. 2019; Mercer, 2023).

A inter-relação entre as emoções, as crenças e as identidades de professores é entendida por Gao e colegas (2024) de forma dinâmica e complexa, na medida em que esses construtos se reforçam e se confrontam mutuamente, influenciando as lentes através das quais os(as) docentes concebem o processo de ensino e aprendizagem de línguas e interagem com seus(suas) estudantes. De acordo com os autores (ibidem), a dinamicidade dessa inter-relação é fundamental para o desenvolvimento e bem-estar

docente, considerando que esse exercício reflexivo expõe as tensões e contradições da profissão.

Alinhadas à Complexidade (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), entendemos a vida emocional docente como parte de um sistema dinâmico, relacional e em constante transformação. Sendo assim, essas emoções são compreendidas como processos emergentes que se constroem nas interações cotidianas com estudantes, colegas, políticas educacionais e condições de trabalho, com influência direta na motivação e na autonomia para ensinar. Nesse fluxo, as emoções, motivação e autonomia interagem e se retroalimentam, compondo o círculo do trabalho docente.

3. METODOLOGIA

Na sua última adequação curricular, o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA), incluiu uma disciplina intitulada Saberes Psicopedagógicos e Neuroeducação na Aprendizagem de Línguas. No segundo semestre de 2025, a disciplina foi ministrada por nós para nove alunos(as), sendo cinco de mestrado, três de doutorado e uma aluna especial, não oficialmente matriculada, nas tardes de sexta-feira. Todos os(as) alunos(as) são professores(as) em diferentes níveis de escolaridade. Lecionamos juntas a disciplina, alternando-nos na condução das aulas e das atividades. As aulas foram presenciais no PPGL, sendo que uma de nós, residente em outro estado, acompanhou e lecionou à distância com transmissão síncrona a partir da sala de aula. Em uma aula do curso, ela esteve presencialmente em Belém.

Os instrumentos de constituição dos dados foram a avaliação de final de curso e uma roda de conversa. A avaliação do curso consistiu em um miniquestionário elaborado como um documento *word*, no qual os cursistas foram convidados a completar as frases “que bom que...”; “que pena que...” e “que tal se...”. O primeiro quesito informou às pesquisadoras os pontos positivos do curso. O segundo indicou aquilo que precisaria ter sido melhor. Enfim, o

terceiro forneceu sugestões do que o curso poderá incorporar em uma próxima edição. O questionário foi distribuído no último dia de aula e devolvido em até uma semana após a finalização da disciplina. Já a roda de conversa foi realizada em uma reunião *on-line*, na plataforma RNP no dia 1 de abril de 2026, três meses após a finalização da disciplina, com duração de 30 minutos e dela participaram duas alunas.

Para essa conversa, todos os(as) 11 alunos(as) da disciplina foram convidados(as), entretanto, por questões de disponibilidade, somente duas puderam participar do encontro, para o qual foram elaboradas as seguintes questões geradoras: a) Como está sendo a sua experiência em sala de aula depois de ter cursado a disciplina? b) Você continuou pesquisando sobre as neurodivergências estudadas ou buscou informações sobre outras? Quais? c) Relate uma situação em que os conhecimentos adquiridos na disciplina foram empregados em suas aulas? e d) Você voltou a consultar a “cartilha” desenvolvida pela turma? Cada participante se manifestou, levantando virtualmente a mão para se expressar. O objetivo da roda de conversa foi abrir um espaço para que as participantes compartilhassem suas experiências docentes depois de cursar a disciplina em questão, tendo ambas assinado um termo de consentimento livre e esclarecido.

As duas participantes foram alunas assíduas durante o curso, tendo atuado em todas as atividades previstas. Raquel (nome real, a pedido da participante) e Elisa (nome fictício) são mestrandas no Programa, cujos campos de interesse são a gamificação como recurso para o ensino e aprendizagem da escrita e português como língua adicional, respectivamente. Raquel, que tem entre 20 e 30 anos de idade, é professora de português do ensino básico e médio, tendo, na ocasião da disciplina, alunos do sexto ano do Ensino Fundamental até o pré-vestibular. Elisa, com idade entre 40 e 50 anos, é professora de francês e de português como língua adicional em um projeto de extensão da universidade que prepara alunos para o Celpe-Bras (exame brasileiro de proficiência em língua portuguesa). Raquel possui três anos de experiência no magistério.

Já trabalhou em instituições públicas e privadas da região metropolitana de Belém e de Castanhal. Elisa possui 16 anos de experiência no magistério e já trabalhou na UFPA como professora substituta e em escolas de idiomas e centros de língua francesa.

Os procedimentos de análise dos dados seguiram os pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 1977) e incluíram em primeiro lugar uma leitura flutuante da avaliação do curso realizada no final do semestre e da transcrição da roda de conversa. Na fase de exploração do material, foram selecionados excertos das avaliações da disciplina e da transcrição da roda de conversa, nos quais identificamos momentos de transição vinculados à adaptação e à reorganização dos sistemas docentes dos(as) participantes a partir do contato com os saberes sobre neuroeducação como perturbador desses sistemas. A terceira fase consistiu na interpretação dos dados à luz do referencial teórico.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dividimos esta seção comentando, em primeiro lugar, a avaliação da disciplina feita pelos(as) alunos(as) logo após a mesma ter finalizado. Em seguida, enfocamos os ganhos das duas alunas que participaram da roda de conversa, demonstrando especificamente o quanto o sistema docente das mesmas foi deslocado após a sedimentação dos conhecimentos construídos.

4.1. Avaliação da disciplina

Em relação à avaliação realizada na semana subsequente à finalização da disciplina, pudemos observar que os alunos a valorizaram, criticaram a baixa carga horária da mesma e deram sugestões interessantes para a sua próxima edição. Os principais pontos positivos mencionados pelos(as) alunos(as) foram a metodologia empregada pelas professoras, os conhecimentos compartilhados e o crescimento profissional alcançado.

A metodologia utilizada incluiu muitas atividades dinâmicas como a sala de aula invertida, leituras guiadas e tarefas cumpridas em sala com materiais e vídeos trazidos pelas professoras. Andrew (nome real a pedido do participante) mencionou que “as metodologias e maneiras de conduzir a disciplina foram únicos e sempre muito prazerosos”. A organização das professoras também foi um ponto mencionado, assim como a negociação no sistema de avaliação da disciplina na qual os(as) estudantes tiveram sua voz ouvida e respeitada. Essa negociação abarcou tanto os instrumentos de avaliação escolhidos quanto os critérios e descritores estabelecidos. Parte da condução não hierárquica da disciplina incluiu o compartilhamento dos *slides* e dos materiais de aula por parte de professoras e alunos(as). A composição variada da turma, com mestrandos e doutorandos, e os convidados eventuais que vieram participar das aulas foram aspectos também mencionados como pontos fortes, fazendo com que a turma permanecesse integrada e interessada ao longo dos três meses de duração da disciplina.

No que concerne os conhecimentos incorporados, os(as) alunos(as) foram unânimes em apontar os ganhos obtidos, citando alguns temas tão relevantes para a área, tais como diferenças individuais nos estilos e ritmos de aprendizagem, emoções, dentre as quais a ansiedade, objeto de uma das aulas do curso. Ainda, foram mencionados os impactos das emoções na mente e as neurodivergências, o que muito pode ajudar professores em exercício a lidar com seus alunos. Dentro da psicologia positiva, o trabalho com as forças de caráter ajudou os alunos a valorizar suas maneiras preferenciais de ensinar e a reconhecer as forças de seus alunos (Niemic, 2019).

Quanto ao crescimento profissional, percebemos que a disciplina instigou reflexões teóricas consistentes sobre os processos cognitivos, emocionais e pedagógicos envolvidos na aprendizagem de línguas. Como afirmam Amaral e Guerra (2020), já é tempo de as duas áreas - a neuroeducação e a pedagogia - encontrarem um discurso comum para o benefício de ambas. Elisa

afirmou “que bom que pude ter, enfim, uma disciplina que nos ajuda a entender o impacto de nossas questões neurológicas na nossa vida”. Um dos alunos mencionou que a contribuição com um produto final - a cartilha - resultou de um trabalho feito com muita sinergia. Desse modo, a disciplina atuou como um perturbador do sistema institucional da pós-graduação em Letras da UFPA, visto que abordou aspectos referentes a temas que não costumam integrar o fluxograma de programas de mestrado e doutorado ou de licenciaturas em Letras. Consequentemente, os comentários de avaliação do curso sugerem uma reorganização dos sistemas docentes dos cursistas (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), considerando o conhecimento sobre neuroeducação coconstruído ao longo da disciplina.

Unanimemente os(as) alunos(as) reclamaram da curta duração curta da disciplina, solicitando que, na próxima vez que fosse ofertada, ela tivesse 60 horas ao invés de 30. Isso não é tão simples de resolver, uma vez que depende da concordância de todo o colegiado do Programa e de uma possível futura reformulação curricular. No entanto, o aspecto fica anotado e este capítulo pode se transformar em um argumento de força para que se dê mais importância a estes temas tão necessários para a formação profissional. Uma das alunas mencionou que gostaria de ter tido mais contato presencial com a professora que não reside em Belém.

Como sugestões para uma próxima edição foram solicitadas a inclusão de outras neurodivergências, “a apresentação e discussão de estudos de caso, oficinas práticas e discussões aplicadas, fortalecendo ainda mais a articulação entre teoria e prática no campo do ensino de línguas” (Floriete, nome real da participante). Elisa sugeriu que houvesse uma etapa prática de observação das neurodivergências em um centro de referência na cidade ou em uma escola pública. Ela também menciona que poderiam ser convidados psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e neuropsicólogos para contribuir com as discussões em sala.

Finalmente, no espaço dedicado a comentários extras, Elisa relatou que teve um aluno autista no curso de francês em que

lecionava e que, apesar de ter solicitado apoio da coordenação na época, não foi atendida e precisou atuar baseada apenas na sua intuição, o que mostra o quão necessários são estes conhecimentos. Decidimos concluir esta seção com uma citação longa de uma das alunas do curso:

A disciplina Saberes Psicopedagógicos e Neuro Educação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas foi extremamente significativa para minha formação, proporcionando aprendizagens consistentes e reflexões profundas sobre os processos que envolvem aprender línguas, bem como o processo educacional de modo geral. Destaco, de modo especial, a forma como a disciplina foi conduzida, com clareza, sensibilidade pedagógica e sólido domínio teórico, o que favoreceu um ambiente de diálogo, escuta e construção coletiva do conhecimento, tornando as aulas dinâmicas, instigantes e altamente formativas (Floriete).

4.2. Roda de conversa

A primeira questão discutida na roda de conversa abordou o impacto da disciplina nos sistemas docentes de Raquel e Elisa.

Raquel: Professora, falando por mim, eu tive muito aprendizado durante a disciplina, mas principalmente o que mudou dentro da sala de aula é que eu tô tendo mais empatia, eu consigo pensar melhor no meu aluno, na minha aluna, em atividades pra eles, e principalmente pensar no processo de ensino e aprendizagem que é muito mais complexo do que o que eu pensava e a gente viu um pouco disso na disciplina também e aprendi a me colocar mais no lugar do meu aluno também.

Considerando o sistema docente da Raquel, o conhecimento sobre neuroeducação construído ao longo da disciplina atuou como um perturbador (Larsen-Freeman; Cameron, 2008) e contribuiu para a emergência da empatia, definida como uma capacidade neural que nos permite perceber as emoções dos outros, nos conectarmos com eles(as) emocionalmente e cognitivamente ao assumirmos as suas perspectivas e, ao mesmo tempo, distingui-las das nossas próprias emoções (Riess, 2017). Ao

dizer: “(...) é muito mais complexo do que pensava (...)”, Raquel reconhece a não-linearidade do processo de ensinar e aprender, ao perceber que esse processo não se enquadra na visão linear (conteúdo-ensino-aprendizagem) e observa que existem inúmeras variáveis que ali interferem. Assim, a partir do fragmento “principalmente o que mudou dentro da sala de aula (...)”, observamos a reorganização do sistema docente de Raquel no que tange à percepção das múltiplas questões de ordem psicológica enfrentadas por seus(uas) alunos(as). Sobre a mesma temática Elisa tece seus comentários.

Elisa: Então, naquele momento da disciplina, a gente estava em um final de semestre, eu dou aula de português para as turmas PEC-PLE, que são assistidas pelo programa de extensão em português e língua estrangeira. E aí, naquele momento, eu já conseguia enxergar algumas coisas. Eu tive dois alunos que tiveram bastante dificuldade no processo, no desenvolvimento deles da língua portuguesa, e a gente percebia que era algo que estava para além da questão do aprendizado mesmo. (...) foi uma disciplina bastante válida, né, ajudou realmente a enxergar melhor esse aluno, como disse a Raquel, para além dessa questão mesmo da relação professor-aluno e, enfim, essa empatia que gera na gente e esse desejo de querer ajudar. Então, eu passei também a prestar mais atenção na minha volta, na questão dos conteúdos que aparecem, me interessei muito por essa temática da neuropsicoaprendizagem.

Observamos que Elisa apresenta um sistema cujas condições iniciais se mostram mais próximas do reconhecimento da presença de neurodivergências entre seus(uas) estudantes, ao dizer: “(...) naquele momento eu já conseguia enxergar algumas coisas”. O uso do advérbio de tempo “já”, do verbo no pretérito imperfeito “conseguia” e do adjetivo comparativo “melhor” denotam essa habilidade em curso. Desse modo, a disciplina agiu como um componente de confirmação da influência das neurodivergências no processo de ensino e aprendizagem para o sistema docente da Elisa e, assim como a Raquel, Elisa relata a emergência da empatia, reiterada pela escolha lexical “passei a”, a qual denota uma mudança em sua prática pedagógica.

Nossa conversa prosseguiu e as participantes mencionaram as neurodivergências reconhecidas por elas em seu cotidiano atual de trabalho. Elisa relata que a ansiedade sobressaiu entre seus(uas) alunos(as) e acrescentou mudanças no seu sistema como mãe.

Elisa: Essa disciplina, essas reflexões, a gente entende que existem essas neurodivergências, E que elas estão ali diante dos nossos olhos. Até mesmo em casa, eu percebo algumas coisas. Eu passei a prestar atenção mais nos meus filhos também. A questão de... Eu tenho um filho que ele é bem desastrado. Então, eu falei sobre... Ah, agora eu estava me esquecendo. É a dis... Dispraxia, né? Que é a questão dos movimentos. Às vezes a pessoa, ela... Ela é taxada como desastrada. Mas é uma questão mesmo neurológica também, né? Que afeta o corpo, né? Também afeta o corpo. E a pessoa não tem esse controle.

Para Elisa, a disciplina também atuou como um perturbador do seu sistema familiar, ao relacionar o conhecimento construído sobre as neurodivergências com os comportamentos apresentados pelos seus filhos. Assim, o trecho “Eu passei a prestar mais atenção (...) comprova a adaptação e a reorganização do seu sistema materno. Sobre a mesma questão, Raquel relata que o TDAH sobressai entre as neurodivergências presentes no seu contexto profissional e compartilha crenças que mantinha sobre os comportamentos dos(as) seus(uas) aprendizes.

Raquel: Aí, depois da disciplina, tinha alguns comportamentos, principalmente relacionados à hiperatividade, que eu notava em sala de aula, que eu achava que era, por exemplo, um desrespeito a mim, quanto professora, quanto profissional, e me chateava muito, né? aluno. Mas, depois disso, comecei a observar que, de repente, não era comigo, era daquele E aí eu passei...E aí eu. Passei a fazer relatórios, até para o meu controle, para eu saber dos meus alunos

Neste excerto, percebemos a atuação da disciplina sobre o sistema docente da Raquel como um perturbador das crenças (Barcelos, 2015) que geravam as emoções de valência negativa (Barrett, 2017) de desrespeito e tristeza. A partir do estudo sobre as neurodivergências, Raquel passou a entender a relação entre

determinados comportamentos e as características concernentes a certas neurodivergências, o que contribuiu para a ressignificação da crença de que sua prática pedagógica desagradava os(as) estudantes, fazendo com que apresentassem um comportamento agressivo e desrespeitoso. Por conseguinte, houve adaptação e reorganização no sistema emocional da Raquel devido à ressignificação da crença de que os comportamentos dos(as) alunos(as) eram direcionados a ela enquanto pessoa, como podemos observar no próximo excerto.

Raquel: Ah, com certeza. Modificou muito porque quando eu achava que era um... Problema comigo, eu levava para o pessoal. Ah, o aluno tá fazendo isso na minha aula. Às vezes na sala dos professores eu fazia esses comentários. Ah, porque o aluno não respeita. E depois de analisar direitinho, de conhecer, de ter o conhecimento que de repente não era comigo, esse sentimento passou. E aí eu falei no início do nosso vídeo que é uma relação de empatia. Muito maior. Então, isso cresceu muito em mim. Então, antes de julgar, antes de tomar para as minhas emoções o comportamento X e Y, eu tento me colocar, mesmo que o aluno não seja laudado, mas me colocar no lugar dele, que de repente não é aquilo que eu estou pensando.

Raquel, neste fragmento, reitera a mudança no seu sistema emocional ao dizer “(..) esse sentimento passou” e destaca a capacidade da empatia, mencionada no início da análise. A crença sobre haver desrespeito entre estudantes e professores na sala de aula pertence ao sistema docente da Raquel e, juntamente a essa crença, a emoção da tristeza compunha esse sistema. A partir do contato com o referencial teórico e as discussões sobre neuroeducação, seus sistemas aninhados docente e emocional são perturbados e sofrem adaptação e reorganização devido à ressignificação dessa crença. Isto não só a torna uma professora mais competente quanto contribui para seu próprio bem-estar, pois a emoção da “culpa”, por não estar conseguindo coordenar com sucesso a sala de aula, deixa de existir. A compreensão da sala de aula como um sistema adaptativo dinâmico complexo (SADC) tem esse pendão de mostrar que o sistema se auto-organiza de várias

maneiras e em diferentes escalas fazendo com que a coadaptação atue para que o sistema continue evoluindo.

Em relação às emoções envolvidas no processo de ensino e aprendizagem no que tange aos(as) estudantes neurodivergentes, Elisa comenta.

Elisa: A gente fica mais atento nessa questão das emoções que os alunos estão manifestando ali em sala de aula. (...) a gente presta atenção, né, e agora eu fico mais atenta também, estou mais atenta, essa questão das emoções também, né, porque a gente sabe que tem questões de dificuldade de aprendizagem, mas tem questões que são neurológicas, que impactam na aprendizagem, e eu consigo enxergar agora melhor isso, e tem questões que são das emoções, que estão impactando também na aprendizagem. E eu acho que a disciplina, ela proporcionou muito isso, de a gente se tornar um profissional com uma percepção mais holística desse aluno.

Diferentemente da Raquel, o foco apresentado por Elisa recai nas emoções dos(as) estudantes, principalmente em relação às dificuldades de aprendizagem. Neste fragmento, podemos perceber a reorganização do seu sistema docente quando diz: “(...) eu consigo enxergar agora melhor isso, (...)”. O advérbio de tempo “agora” mostra um momento de transição do sistema (MacIntyre; Henry, 2024) que, após ser perturbado pelo conhecimento sobre neuroeducação testemunha a emergência de um novo comportamento, chamado por Elisa de “percepção mais holística do aluno”.

Ao final da conversa, Elisa e Raquel compartilharam diferentes preocupações quanto à busca por mais qualificação e aprofundamento sobre as questões de neuroeducação e perspectivas futuras. Raquel relata que a disciplina fez emergir em seu sistema docente a emoção da “curiosidade”, contribuindo para que ela amplie o seu conhecimento sobre as neurodivergências e suas especificidades no campo do ensino de línguas. Elisa, por sua vez, destaca a relevância dos estudos em neuroeducação e menciona o seu desejo por conhecimento futuro. Entretanto, explica que a neuroaprendizagem ainda não integra o programa da

instituição na qual leciona. A seguir, apresentaremos as considerações finais desta investigação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, objetivamos demonstrar a importância da disciplina “Saberes psicopedagógicos e neuroeducação na aprendizagem de línguas”, mais especificamente verificar de que forma ela atuou como um perturbador dos sistemas docentes de duas professoras participantes levando esses sistemas a uma nova organização após a disciplina. Os dados obtidos pela avaliação final do curso, realizada logo após a sua conclusão, comprovam a importância dos aspectos abordados para o cotidiano do(a) professor(a).

Em seguida, a partir dos relatos compartilhados na roda de conversa, constatamos que as leituras e discussões acerca do referencial teórico sobre neuroeducação perturbaram os sistemas docentes das professoras participantes de diferentes formas. No caso do sistema docente da Raquel, houve a ressignificação da sua crença de que os comportamentos considerados por ela como desrespeitosos aconteciam porque os(as) alunos não gostavam dela ou de suas aulas. Assim, o contato com o referencial teórico da disciplina perturbou essa crença, a qual gerava a emoção da tristeza no seu cotidiano na escola e fez emergir a capacidade da empatia, refletida no entendimento sobre as neurodivergências e suas especificidades, bem como a emoção da curiosidade, representada pelo desejo de conhecer mais sobre essa temática, reavaliar suas práticas pedagógicas e participar de cursos. Consequentemente, as emoções sentidas por Raquel foram perturbadas e observamos a emergência da emoção do alívio ao reconhecer que os comportamentos que costumava considerar como um desrespeito a ela direcionado eram, na verdade, característicos de certas neurodivergências.

Observamos a reorganização do sistema docente da Elisa com a emergência da capacidade da empatia, no sentido de acolher e

entender os comportamentos provenientes das neurodivergências e uma interlocução com o seu sistema “materno”, visto que, a partir do conhecimento desenvolvido sobre neuroeducação na disciplina, ela passou a observar determinadas ações dos seus filhos. Em seu relato, não percebemos adaptação e reorganização no que tange às suas emoções, Elisa direciona seus comentários para as emoções dos(as) seus(uas) estudantes. Embora Elisa reconheça a importância dos estudos em neuroeducação, essa temática ainda aparece como algo distante do sistema institucional do qual ela participa, conseqüentemente, Elisa não intenciona, pelo menos por enquanto, investir seu tempo em cursos sobre neuroeducação.

A inserção desta disciplina na grade curricular do PPGL mostrou-se pertinente porque, a partir dela, houve uma mudança de percepção da importância desses saberes em várias escalas. Em cada aluno(a) houve a transformação de seu ensinar, expandida até nos outros sistemas aninhados, tais como os pessoais e familiares. Por sua vez, cada aluno(a) desses(as) professores(as) será afetado pela nova compreensão vivida em sala de aula por eles. Ampliando o alcance, a visão dos(as) cursistas será expandida para outras disciplinas do Programa, perturbando o próprio sistema da pós-graduação, na qual cada vez mais se relatam questões de conflitos envolvendo a falta de empatia e a naturalização do sofrimento acadêmico.

Este capítulo, integrado a bases teóricas atualizadas, demonstra o quanto os saberes psicopedagógicos e da neuroeducação são fundamentais para os sistemas de ensino e de aprendizagem. Sem eles, há o desgaste emocional tanto por parte de docente quanto de discentes e o sofrimento na rotina do ensinar e do aprender, processos contraproducentes que podem levar à morte do sistema, ou seja, à “não aprendizagem”. O texto ambiciona que, com esta experiência, um maior número de formações deste tipo se expanda no Brasil, incorporando a transdisciplinaridade já assumida pela Linguística Aplicada para aprimorar a ecologia da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. N. S.; COLOMBO-GOMES, G. S. Emoções de professores: esperança para a perseverança na docência. In: COLOMBO-GOMES, G. S.; PINTO, M. V.; WILSON, V. (org.). **A pesquisa em literatura e linguística: impasses do presente**. Rio de Janeiro: Editora Luzerna, 2025. p. 136–153.
- AMARAL, A. L. N.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI/DN, 2020.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, n. 2, p. 301–325, 2015.
- BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Introduction to beliefs about SLA revisited. **System**, v. 39, n. 3, p. 281–289, 2011.
- BARCELOS, A. M. F.; RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: implications for teacher education. In: MARTÍNEZ AGUDO, J. de Dios (ed.). **Emotions in second language teaching: theory, research and teacher education**. Cham: Springer, 2018. p. 109–124.
- BARRETT, L. F. **How emotions are made: the secret life of the brain**. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2017.
- BENESCH, S. Emotions as agency: feeling rules, emotion labor, and English language teachers' decision-making. **System**, v. 79, p. 60–69, 2018.
- BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.
- BORGES, L. D. R. **O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade: um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação,

Belém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/11219>. Acesso em: 1 maio 2026.

CLOUGH, P. T.; HALLEY, J. (org.). **The affective turn: theorizing the social**. Durham: Duke University Press, 2007.

DEWAELE, J. M. et al. The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 2128, 2019.

GAO, Y. et al. Studies on language teachers' beliefs and emotions: current status and future directions. **Heliyon**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38695>.

GKONOU, C.; MERCER, S. **Understanding emotional and social intelligence among English language teachers**. London: British Council, 2017.

GOLOMBEK, P. R.; JOHNSON, K. E. Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. **Teachers and Teaching**, v. 10, n. 3, p. 307–327, 2004.

HAN, J.; JIN, L.; YIN, H. Mapping the research on language teacher emotion: a systematic literature review. **System**, 2023. Artigo 103138.

HARGREAVES, A. Emotional geographies of teaching. **Teachers College Record**, v. 103, n. 6, p. 1056–1080, 2001.

HIVER, P.; AL-HOORIE, A. H. **Research methods for complexity theory in applied linguistics**. Bristol: Multilingual Matters, 2020.

HOCHSCHILD, A. R. **The managed heart: commercialization of human feelings**. Berkeley: University of California Press, 1983.

HOWE, M. L.; LEWIS, M. D. The importance of dynamic systems approaches for understanding development. **Developmental Review**, v. 25, n. 3–4, p. 247–251, 2005.

KELCHTERMANS, G. Vulnerability in teaching: the moral and political roots of a structural condition. In: DAY, C.; LEE, J. K. (ed.). **New understandings of teacher's work: emotions and educational change**. Dordrecht: Springer, 2011. p. 65–82.

LARSEN-FREEMAN, D. A complexity theory approach to second language development/acquisition. In: ATKINSON, D. (ed.). **Alternative approaches to second language acquisition**. New York: Routledge, 2011. p. 48–72.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E. F. V. **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016.

MERCER, S. The wellbeing of language teachers in the private sector: an ecological perspective. **Language Teaching Research**, v. 27, n. 5, p. 1054–1077, 2023.

MORRIS, S.; KING, J. Language teacher emotions: a systematic review. In: TAJEDDIN, Z.; FARRELL, T. S. C. (ed.). **Handbook of language teacher education: critical review and research**. Cham: Springer, 2024. p. 1–27.

NAZARI, M.; KAMALI, J. An ecological inquiry into transnational English language teachers' emotional vulnerability and agency. **British Journal of Educational Studies**, v. 73, n. 1, p. 97–118, 2024.

NIEMIEC, R. M. **Intervenções com forças de caráter: um guia de campo para praticantes**. São Paulo: Hogrefe, 2019.

PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: from “affective factors” to “language desire” and “commodification of affect”. In: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. (ed.). **The affective dimension**

in second language acquisition. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 3–28.

RIESS, H. The science of empathy. **Journal of Patient Experience**, v. 4, n. 2, p. 74–77, 2017.

SONG, J. Emotions and language teacher identity: conflicts, vulnerability, and transformation. **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 3, p. 631–654, 2016.

TALBOT, K.; MERCER, S. Exploring university ESL/EFL teachers' emotional well-being and emotional regulation in the United States, Japan and Austria. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 41, n. 4, p. 410–432, 2018.

ANEXO A: EMENTA DA DISCIPLINA SABERES PSICOPEDAGÓGICOS E NEUROEDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Estudo atualizado de teorias da motivação e de autonomia na aprendizagem de línguas. Influências do afeto e da emoção na aprendizagem. Estilos de aprendizagem. Estratégias de aprendizagem. Discussão sobre aspectos teóricos e metodológicos da cognição e da interação envolvendo as deficiências e transtornos que interferem no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

**APÊNDICE A: CRONOGRAMA DA DISCIPLINA
SABERES PSICOPEDAGÓGICOS E NEUROEDUCAÇÃO
NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS LECIONADA NO
SEGUNDO SEMESTRE DE 2026**

**SABERES PSICOPEDAGÓGICOS E NEUROEDUCAÇÃO NO
ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Profa. Walkyria Magno e Silva e Profa. Fernanda Silveira (UERJ)
Outubro a dezembro 2025 – Sextas de 14 às 18 h. – Sala 14 PPGL

Plano de curso

DATA	Conteúdo
Out. 17	Neurociências e educação Emoções + Afeto + Sentimentos + Cognição
24	Estilos e estratégias de aprendizagem de línguas Criatividade
31	AAULA Fases dos estudos, pesquisas, FLCAS de Horwitz, próprias experiências.
Nov. 7	Motivação Autonomia
Intervalo COP 30 em Belém: 10 a 21 de novembro.	
28	Psicologia Positiva, forças de caráter, fluxo na aprendizagem
Dez. 5	Neurodivergências: TEA, TDHA, PCDs
12	Pesquisa em aspectos psicopedagógicos na aprendizagem de línguas (prática exploratória, pesquisa do praticante, pesquisa-ação, estudo de caso) Encerramento da disciplina.

LEITURAS

17/10 - NEUROCIÊNCIAS E EDUCAÇÃO, EMOÇÕES, AFETO, SENTIMENTOS, COGNIÇÃO

Leituras obrigatórias:

ABREU, D. C.; SILVEIRA, F. V. da R. Afeto, emoções e sentimentos: uma revisão do estado da arte. **The Specialist**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 566–586, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e68100 Disponível em: file:///Users/walkyriaalydiamagnoesilva/Downloads/68100-Article%20Text-240091-1-10-20250611.pdf Acesso em: 25 set. 2025.

AMARAL, A.L.N.; GUERRA, L.B. Por que Neurociência e educação? In: AMARAL, A.L.N.; GUERRA, L.B. **Neurociência e Educação**. Olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: SESI/DN, 2020. p. 35-50.

Leituras opcionais:

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. ISBN 978-8535931112; 344 páginas (Parte II)

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios?** Conceitos fundamentais de neurociência, 2a edição. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

24/10 - ESTILOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS, CRIATIVIDADE

Leituras obrigatórias:

AMARAL, A.L.N.; GUERRA, L.B. Aprendizagem nos torna humanos. In: AMARAL, A.L.N.; GUERRA, L.B. **Neurociência e Educação**. Olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: SESI/DN, 2020.p. 51-66.

AMARAL, A.L.N.; GUERRA, L.B. A forma como cada um aprende é única. In: AMARAL, A.L.N.; GUERRA, L.B. **Neurociência e Educação**. Olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: SESI/DN, 2020. p. 99-104.

AMARAL, A.L.N.; GUERRA, L.B. A criatividade reorganiza múltiplas conexões cerebrais e exercita o cérebro aprendiz. In: AMARAL, A.L.N.; GUERRA, L.B. **Neurociência e Educação**. Olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: SESI/DN, 2020. p. 168- 180.

Leituras opcionais:

MAGNO E SILVA, W. *Estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras - um caminho em direção à autonomia*. **Revista Intercâmbio**, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3696/2421>. Acesso em 25/09/2025.

OXFORD, R.L. *Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context*. 2nd. edition. New York: Routledge, 2017. (capítulos 1,2 e 3)

Materiais a serem utilizados em aula, trazidos pelas professoras:

Teste de estilos de aprendizagem (Felder e Soloman).

Teste de estratégias de aprendizagem (Oxford).

31/10 ANSIEDADE NA APRENDIZAGEM E USO DE LÍNGUAS ADICIONAIS (AAULA)

Leitura obrigatória:

SILVEIRA, F.V.R. Pesquisas em ansiedade na aprendizagem e no uso de línguas adicionais (AAULA): perspectivas contemporâneas. In: COLOMBO GOMES, G. S.; ALMEIDA, R. (Orgs.) **A educação básica do Brasil: reflexões, perspectivas e desafios**. Campinas: Editora Pontes, 2024, p.72-92.

Leitura opcional:

MACINTYRE, P. An overview of language anxiety research and trends in its development. In: GKONOU, C.; DAUBNEY, M.; DEWAELE, J.M. (Eds.) **New insights into language anxiety: theory, research and educational implications**. Bristol: Multilingual Matters, 2017, p.11-30.

Material a ser utilizado em aula, trazido pelas professoras:

Escala de ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais-FLCAS (Foreign Language Classroom Anxiety Scale, Horwitz, 1985)

07/11 - MOTIVAÇÃO E AUTONOMIA**Leituras obrigatórias:**

AMARAL, A.L.N.; GUERRA, L.B. A atenção é a porta de entrada para a aprendizagem. In: AMARAL, A.L.N.; GUERRA, L.B. **Neurociência e Educação**. Olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: SESI/DN, 2020. p. 139-142.

AMARAL, A.L.N.; GUERRA, L.B. A autorregulação e a metacognição potencializa a aprendizagem. In: AMARAL, A.L.N.; GUERRA, L.B. **Neurociência e Educação**. Olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: SESI/DN, 2020. p. 157-162.

AMARAL, A.L.N.; GUERRA, L.B. A motivação coloca o cérebro em ação para a aprendizagem. In: AMARAL, A.L.N.; GUERRA, L.B. **Neurociência e Educação**. Olhando para o futuro da aprendizagem. Brasília: SESI/DN, 2020. p. 132-138.

Leituras opcionais:

BORGES, L.D.R. **O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade**: um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos. 2019. 255 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação,

Belém, 2019. Programa de Pós-Graduação em Letras. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11219>. Acesso em: 25 set. 2025. Seções 2.2 e 2.3. p. 41-81.

MATOS, M.C.V.S. **Contribuições do paradigma da complexidade no desenvolvimento de estratégias motivacionais empregadas no aconselhamento linguageiro**. 2019. 253 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11566>. Acesso em: 25 set. 2025. Cap. 2 - Quadro teórico. p. 25-90.

MATOS, M.C.V.S. Motivação no aconselhamento linguageiro sob a abordagem da complexidade. In: FARIAS, A.L.G.; ARAÚJO, M.S. (Orgs.) **Formação de Professores de Línguas**. Conectando reflexões e contextos diversos. Campinas: Pontes, 2025. p. 245-262.

SILVA, B.; MAGNO E SILVA, W. A Evolução da Conceituação da Motivação na Aprendizagem de Línguas Adicionais. In: RODRIGUES, I.C.F.S.; OHUSCHI, M.C.G. (Orgs.). **As interfaces possíveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas**. Campinas: Pontes, 2021. p. 19-43.

28/11 - PSICOLOGIA POSITIVA, FORÇAS DE CARÁTER, FLUXO NA APRENDIZAGEM

Leituras obrigatórias (haverá um tempo a mais devido ao intervalo da COP):

CSIKSZENTMIHALYI, M. As condições do flow. In: **Flow**. A Psicologia do Alto Desempenho e da Felicidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020. p. 90-114.

MAGNO E SILVA, W. Mapeando propiciamentos internos em narrativas de aprendizagem de línguas de estudantes de pós-graduação. In: FARIAS, A.L.G.; ARAÚJO, M.S. (Orgs.) **Formação de Professores de Línguas**. Conectando reflexões e contextos diversos. Campinas: Pontes, 2025. p. 201-222.

NIEMIEC, R.M. Fundamentos da prática baseada nas forças de caráter. In: NIEMIEC, R.M. **Intervenções com forças de caráter**. Um guia de campo para praticantes. São Paulo: Hogrefe, 2019. P. 32-63.

Material a ser utilizado em aula, trazido pelas professoras:

Teste VIA de forças de caráter

05/12 - NEURODIVERGÊNCIAS: AUTISMO, TDHA

Leituras obrigatórias:

GADIA, C. Aprendizagem e autismo. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. (Orgs.). **Transtornos da Aprendizagem**. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 440-449.

PISACCO, N.M.T.; SPERAFICO, Y.L.S.; COSTA, A.C.; DORNELES, B.V. Intervenções escolares em alunos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.S. (Orgs.). **Transtornos da Aprendizagem**. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016.p. 339-356.

12/12 - PESQUISA EM SABERES PSICOPEDAGÓGICOS

Leituras obrigatórias serão decididas e informadas na aula anterior, conforme os interesses da turma.

BORGES, L.D.R. Conectando bem-estar, emoções e empatia na formação de professores de línguas: trajetória do grupo de pesquisa CARE. In: FARIAS, A.L.G.; ARAÚJO, M.S. (Orgs.) **Formação de Professores de Línguas**. Conectando reflexões e contextos diversos. Campinas: Pontes, 2025. p. 263-286.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. **Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula?** Histórias do grupo da Prática Exploratória. Rio de Janeiro: British Council, 2020. (e-book).

PAIVA, V.L.M.O. Métodos de pesquisa qualitativa. In: PAIVA, V.L.M.O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. Campinas: Parábola, 2019. p. 59-104.

PAIVA, V.L.M.O. **Pesquisa**. Projeto, geração de dados e divulgação. Campinas: Parábola, 2024.

BIODATAS DOS AUTORES

Álvaro Isaias Santiago é graduando em Letras – Português/Inglês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Professor de Literaturas Brasileira e Portuguesa no Pré-vestibular Comunitário (PREVEC) da Universidade Federal do Paraná. Atua como voluntário no projeto "Variáveis Afetivas na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras sob a Luz da Prática Exploratória", na exploração dos efeitos da ansiedade no processo de aprendizagem da língua inglesa. Atualmente, realiza pesquisas na área de Políticas Linguística e Teoria da Complexidade.

E-mail: alvaroisaias7@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3205-8789>

Camila Rodrigues Mendes é professora de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), doutoranda e mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias no Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará (UFPA). É colaboradora do grupo de pesquisa Colaboração, Autonomia, Reflexão e Empatia no Ensino de Línguas (CARE/UFPA). Seus interesses de pesquisa incluem bem-estar e emoções na formação de professores.

E-mail: camila.rodrigues@escola.seduc.pa.gov.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1813-3218>

Daiane Patrícia Lopes Lima é doutoranda em Estudos de Linguagens - CEFET-MG (2026/2030), mestre em Estudos de Linguagens - CEFET-MG - 2023 e especialista em Tecnologias digitais e Educação 3.0 (UFMG) 2019. Tem graduação em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros (2009). É mentora no programa Ser Docente da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Como professora efetiva na rede estadual de ensino

de MG, leciona língua inglesa em turmas do ensino médio desde 2014. Participou como preceptora voluntária no projeto de residência pedagógica - PIBID em Linguagens - Língua inglesa - UFMG 2020-2022. Faz parte dos grupos de pesquisa INFORTEC e NALET (Núcleos relacionados a ensino, aprendizagem e tecnologia) no CEFET-MG. Estuda Teoria da Complexidade em ensino e aprendizagem de língua inglesa; Transculturalidade e Internacionalização da Educação. Participou do PDPI / CAPES / Fulbright na Universidade do Texas nos Estados Unidos - 2023.

E-mail: daianellima@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3740-3688>

Douglas Henrique Castilho da Silva é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA), graduado em Letras - Português e Espanhol pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e graduando em Letras – Inglês pela UFPA. É técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). É membro do grupo de pesquisa Colaboração, Autonomia, Reflexão e Empatia no Ensino de Línguas (CARE) e coordenador do Clube Poliglota Belém. Seus interesses de pesquisa envolvem emoções, identidade, cultura amazônica e decolonialidade no ensino e aprendizagem de línguas, investigados à luz do paradigma da complexidade.

E-mail: douglas.silva@ilc.ufpa.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8796-0976>

Elaine Ferreira do Vale Borges é doutora em Educação pela USP, com estágio doutoral na Universidade de Murcia, mestre em Linguística Aplicada pela Unicamp e graduada em Letras pela Unesp. Realizou pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais. Possui ampla experiência em Linguística Aplicada e Educação, com ênfase no ensino de línguas adicionais (incluindo Libras como L2), formação de professores e Teoria da Complexidade/Caos. Foi professora adjunta na UEPG, *teaching*

assistant na University of Pennsylvania e diretora cultural da APLIESP. Desde 2022, integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, onde atua na orientação de pesquisas sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. É líder do Grupo de Estudos em Racionalidade Sistêmica e Pedagogia de Línguas (GRaSPe) e membro de grupos de pesquisa do CNPq e da ANPOLL.

E-mail: elainefvb@ufscar.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8310-3539>

Gabriela Bohlmann Duarte é graduada em Letras- Licenciatura em Português/Inglês e respectivas Literaturas (UFPel) e Bacharelado em Redação em Revisão de Textos (UFPel), Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), na área de Linguística Aplicada. É Professora Adjunta IV da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), atuando no Centro de Letras e Comunicação, na área de Ensino de Língua Inglesa, e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPel. Atualmente está realizando pós-doutorado no PosLin (UFMG). Como pesquisadora, tem interesse nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas mediadas pelas tecnologias e por metodologias ativas, ensino online e Educação a Distância (EaD), elaboração de materiais de ensino, bem como pela motivação e autonomia nesses processos, a partir de uma perspectiva complexa.

E-mail: gabrielabduarte@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9044-1031>

Geralda Aparecida do Carmo Schyra é doutora em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), mestre em Estudos de Linguagens, especialista em Design Instrucional e Psicopedagogia, além de graduada em Pedagogia. Atua como Analista da Educação na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Integra o grupo de pesquisa INFORTEC – Núcleo de Pesquisa em

Linguagem e Tecnologia, desenvolvendo pesquisas voltadas à aprendizagem, formação de professores, educação a distância, metodologias e práticas pedagógicas. Seus estudos concentram-se especialmente nas interfaces entre interação, tecnologias educacionais, complexidade e desenvolvimento profissional docente, destacando-se o desenvolvimento do conceito de Círculo Virtuoso de Aprendizagem (CVAp). Atualmente realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING/CEFET-MG), aprofundando investigações relacionadas aos desdobramentos de sua pesquisa de doutorado.

E-mail: gschyra@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-9774-0711>

Gysele da Silva Colombo Gomes é Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil, onde atua no ensino e na orientação de pesquisas de graduação e pós-graduação no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN), na área de estudos linguísticos. Obteve o título de Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Sua pesquisa concentra-se na formação de professores, emoções e trabalho emocional, crenças, identidades, narrativas multimodais e narrativas visuais. Coordena o grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Trabalho registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: gysele.gomes@uerj.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1309-4312>

Julianne Cortez Tavares é doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP). Pós-graduada no curso de especialização em Educação Básica (ensino de Língua Inglesa) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP). Graduada em Letras Português/Inglês pela mesma instituição. É docente de Língua Inglesa da rede pública da cidade de Maricá. Participa do grupo de pesquisa internacional LAN

(Language Anxiety Network) e do grupo de pesquisa nacional LET (Linguagem, Ensino e Trabalho). Em sua atuação tem se interessado por temas como aquisição de L2, aprendizagem de LE, emoções, ansiedade, Prática Exploratória e Complexidade.

E-mail: juliannect@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3969-6294>

Junia Braga é licenciada em Letras - Inglês e Português - pela PUC Minas. Concluiu doutorado em Linguística Aplicada pela UFMG. Atua como professora e pesquisadora da Faculdade de Letras da UFMG na área de Linguagem e Tecnologia. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais em 2008, na Universidade da Flórida Central - 2014, na UESC - 2024/1, na Universidade de Graz - 2024/1 e na UESC 2025/1. Coordena o projeto de extensão Taba e o GRPesq/CNPQ: Paradigma da complexidade na UFMG.

E-mail: juniadecarvalhobraga@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8450-2061>

Larissa Dantas Rodrigues Borges é professora da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) e do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias no Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará (UFPA). É líder do grupo de pesquisa Colaboração, Autonomia, Reflexão e Empatia no Ensino de Línguas (CARE) e coordenadora do Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL), ambos com foco na formação de professores de línguas. Seus interesses de pesquisa incluem autonomia, bem-estar, emoções e empatia na formação de professores, investigados à luz do paradigma da complexidade.

Email: larissadant@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3913-4642>

Laura Miccoli é linguista aplicada com Doutorado pela Universidade de Toronto, Canadá. Foi Professora da Faculdade de Letras da UFMG. Seus interesses de pesquisa são as experiências vivenciadas por estudantes e professores em seus processos de aprendizagem e de ensino. Coordenou o projeto ACCOLHER - Atividade, Complexidade e Colaboração: Observando Lições Histórias Experiências e Reflexões. Mantém-se ativa academicamente atuando em eventos, cursos, bancas e publicações. E-mail: miccoli.laurastella@gmail.com
Orcid: <http://orcid.org/000-0002-7920-3366>

Leonardo Wepel Teixeira é mestrando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sob orientação do Prof. Dr. Vicente Parreiras, com formação em Letras-Inglês (Licenciatura). Sua pesquisa investiga a avaliação da aprendizagem a partir dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC/DIPAC), da ecologia avaliativa e das aplicações etnotecnológicas da Inteligência Artificial, com interesse em ciência de dados linguísticos situada, dados escolares e dados sintéticos. Atua como professor bilíngue nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Santa Marcelina (Belo Horizonte/MG) e como Learning Architect na ZW Design, onde projeta metodologias de aprendizagem para tecnologias imersivas, incluindo ambientes do tipo CAVE. É autor de capítulos sobre gamificação e bilinguismo e sobre a integração da Taxonomia de Bloom ao CLIL à luz da BNCC, além de apresentar trabalhos sobre documentação pedagógica, letramento financeiro nos anos iniciais e o uso de IA generativa como catalisador pedagógico. E-mail: leonardowepel@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5182-1873>

Lislie Carolina Diana é doutoranda em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), sob orientação do Prof. Dr. Vicente Parreiras, com formação em Letras Português-Inglês (Licenciatura) e Mestrado em

Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sua pesquisa de doutorado investiga o Letramento em Avaliação de Língua Inglesa como Língua Adicional, articulando a Teoria da Complexidade, a Linguística Aplicada e os estudos sobre formação docente para compreender a construção de práticas avaliativas em diferentes contextos educacionais. Atua como professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Unidade Ibirité), onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e internacionalização. Dedicase à formação inicial de professores, coordenando projetos nos programas Centro de Extensão em Letras (CEL) e Erês. Suas pesquisas e publicações transitam pelos temas formação de professores, avaliação de línguas adicionais e intermedialidade.

Email: professora.lisliediana@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1275-8356>

Lucas Diego Oliveira Serafim Rodrigues é doutorando em Estudos Linguísticos vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) da FFP / UERJ. Mestre pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ na área de Linguística Aplicada com foco em Letramento Emocional. Professor de Língua Inglesa formado em Letras - Português/Inglês pela mesma universidade. Ex-membro estudante no Grupo de Estudos Discurso Gramática - UFF. Atualmente pesquisa a trajetória das identidades linguísticas de falantes de inglês como língua adicional sob a luz da Teoria da Complexidade.

E-mail: lucasoliveira.educacao@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-0781-3589>

Luciana Impocetto Marcheti é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos, na Linha de Pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Línguas”, sob a orientação da Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges, com coorientação da Profa. Dra. Gysele da S. Colombo Gomes. No mesmo PPGL, obteve o título de mestre. Coursou

anteriormente a Licenciatura em Letras (Inglês) na UFSCar. É especialista em Educação Digital pela Faculdade de Tecnologia do SENAI. Atualmente é professora de Inglês/Português no IFSULDEMINAS - Campus Passos. Atuou como professora-assistente de Língua Estrangeira (Português) na *Haskell Indian Nations University* (HINU), no Kansas, nos EUA. É pesquisadora-membro do Grupo de Estudos em Racionalidade Sistemática e Pedagogia de Línguas (GRasPe).

E-mail: luciana.marchetti@ifsuldeminas.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8082-3135>

Maria Clara Vianna Sá e Matos é Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua como professora na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, do Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará desde 1998. Pesquisa sobre aconselhamento linguístico e complexidade voltados à aprendizagem de língua estrangeira. Coordena o centro de autoacesso “Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma” (BA³).

E-mail: matos_mariaclara@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3981-7232>

Maria Eugênia Alcântara da Fonseca é graduanda em Letras - Português e Inglês pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Atua como bolsista de Iniciação Científica no projeto “Variáveis Afetivas na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras sob a Luz da Prática Exploratória”, pesquisando sobre crenças e emoções no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Participou como bolsista no Programa Prodência em um projeto voltado a gamificação e ensino de Inglês no Ensino Fundamental II; também atuou como bolsista voluntária no periódico eletrônico Pensares em Revista, do Programa de Mestrado Profissional em Letras da FFP/UERJ. Integra o grupo de pesquisa AAULA-Brasil (Ansiedade na

Aprendizagem e Uso de Línguas Adicionais), e participa de grupos de estudo sobre Teoria da Complexidade e Linguística Aplicada.

E-mail: mariaeugenia.uerj221@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5411-1009>

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli é Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET), no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e na Graduação em Letras Português. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, possui licenciatura em Letras/Português pela Universidade Paulista e bacharelado em Direito pela Universidade Estadual Paulista. Realizou estágio pós-doutoral no Posling/CEFET-MG, com pesquisa voltada à educação para igualdade de gênero e direitos humanos, sob supervisão do professor Vicente Aguiar Parreiras. Coordena o Grupo de Estudos em Discurso, Argumentação, Direito e suas Interfaces Linguísticas (GEDAD). Desenvolve pesquisas nas áreas de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa, Análise do Discurso e Linguística Textual, com ênfase em domínio discursivo jurídico, discurso institucional, gêneros da linguagem, argumentação e cidadania, imaginários sociodiscursivos sobre a mulher.

E-mail: maysapadua@unifesspa.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9066-1720>

Mateus Esteves de Oliveira é doutor e mestre em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), licenciado em Letras Português/Inglês e Analista Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Integra o grupo de pesquisa INFORTEC e realiza estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING/CEFET-MG). É coordenador do projeto de extensão CACD (CEFET Aberto à Comunidade Docente)

e apresentador do canal INFORTEC, voltado à divulgação científica e à formação contínua de professores. Sua pesquisa concentra-se nas relações entre Complexidade, formação docente, tecnologias educacionais e processos de ensino e aprendizagem, destacando-se o desenvolvimento do conceito de Fractal de Aprendizagem (FRAp), reconhecido com menção honrosa no Prêmio de Teses e Dissertações do POSLING/CEFET-MG.

E-mail: mateuss.esteves@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0001-7077-0957>

Milena Maria Nunes de Matos Carmona é doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e mestre em Educação: Formação de Formadores (Formep), ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua como pesquisadora-formadora no Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE/CNPq/PUC-SP) e desenvolve pesquisas voltadas à formação docente crítica e decolonial. Profissionalmente, é Associate Division Head na escola internacional Avenues: The World School, em São Paulo, onde atua na formação de professores e na coordenação pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais.

E-mail: coord.milena@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7142-6031>

Raquel Bambirra é linguista aplicada com estágio pós-doutoral em motivação pela Universidade de Leeds/UK. Seus interesses de pesquisa giram em torno de experiências de aprendizagem e de ensino de inglês, em especial envolvendo motivação e identidade. Lidera o Grupo de Pesquisa NALET - Núcleo de Aprendizagem de Línguas e Ensino Tecnológico, cadastrado no Diretório do CNPq desde 2012, e atua verticalmente no CEFET-MG, nos cursos técnicos de nível médio, na graduação em Letras e na pós-graduação em Estudos de Linguagens.

E-mail: raquelbambirra@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8029-7304>

Richard J. Sampson é doutor pela Griffith University, Australia, e trabalha no contexto educacional japonês por mais de 25 anos. Atualmente é professor da Universidade Chuo, em Tóquio, onde ensina comunicação em inglês e psicologia da aprendizagem de línguas. Sua pesquisa concentra-se em emoções de aprendizes e professores de línguas, motivação e identidade. Emprega a pesquisa do praticante para explorar experiências de aprendizagem de línguas em sala de aula na perspectiva de alunos e professores, ultimamente por meio da análise multimodal da interação em sala. Publicou três livros – *Complexity in classroom foreign language learning motivation: A practitioner perspective from Japan* (2016, Multilingual Matters); *Complexity perspectives on researching language learner and teacher psychology* (2021, Multilingual Matters, co-editado com Richard Pinner); e *Complexity in second language study emotions: Emergent sensemaking in social context* (2023, Routledge) – inúmeros capítulos de livros e artigos em periódicos como *The Modern Language Journal*, *System*, *Language Teaching Research*, *TESOL Quarterly*, e *Studies in Second Language Learning and Teaching*.

E-mail: rsampson966@g.chuo-u.ac.jp

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9068-317X>

Pitty Valverde Rocha Diniz Silva é doutorando e mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG, especialista em Linguagem Jurídica pela UFMG, graduado em Direito e graduando em Psicologia pela PUC Minas. Atua há mais de vinte anos no Poder Judiciário do Estado de Minas Gerais, exercendo atualmente o cargo de Oficial Judiciário no Fórum de Contagem. Suas atividades acadêmicas e profissionais situam-se na interface entre linguagem, educação, direito e psicologia, com interesse especial em estudos do discurso, *bullying*, aprendizagem de línguas, cidadania, participação democrática e sistemas complexos aplicados aos contextos educacionais. É autor e coautor de artigos científicos, capítulos de livros e trabalhos apresentados em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, além de participar de

projetos de pesquisa voltados à prevenção da violência escolar e à promoção da inclusão social. Atualmente, suas pesquisas concentram-se nas relações entre linguagem, complexidade, horizontalidade discursiva e enfrentamento do *bullying* em ambientes educacionais.

E-mail: pytti2707@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7952-3836>

Sádie Saady Morhy possui Bacharelado em Turismo pela Universidade Federal do Pará (1983) e Licenciatura em Letras - Português/Inglês e suas Literaturas, pela Universidade da Amazônia, UNAMA (2010). Especialista no Ensino e Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira pela UNAMA (2005). Mestra em Linguística, na área de ensino e aprendizagem, pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, PPGL (2015). Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (2020). É professora adjunta na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, FALEM, do Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará desde 2016.

E-mail: sadiemorhy@yahoo.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6190-2209>

Sônia Lumi Niwa é Doutora em Linguística do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui Mestrado em Linguística pela mesma universidade. É Professora do curso de Letras Língua Francesa da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) da UFPA. Coordena o projeto de pesquisa “Produção escrita em níveis iniciais em FLE: contribuições da revisão textual-interativa e do aconselhamento linguageiro”. Interessa-se pelos estudos que envolvem autonomia, aconselhamento linguageiro, perspectiva da complexidade, produção escrita e bem-estar na aprendizagem de línguas estrangeiras.

E-mail: sonialumi@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6729-0784>.

Susana Cristina dos Reis é licenciada em Letras-Inglês, pela Universidade Federal de Santa Maria, com Mestrado em Linguística Aplicada pela Unicamp e Doutorado em Letras pela UFSM. É professora associada e docente nos Programas de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Tecnologias em Rede e no Programa de Pós-Graduação em Letras, na UFSM. Líder do GRPesq/CNPq Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a distância (NuPEAD) e idealizadora do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas Online (LabEon). É membro de associações como ALAB e ANPOLL, participando do GT Linguagem e Tecnologias. Atualmente está realizando pós-doutorado no PosLin (UFMG).

E-mail: susana.reis@ufsm.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1697-2237>

Thais Pereira da Silva é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Letras e Linguística (PPLIN), na área de concentração Estudos Linguísticos, na Linha de Pesquisa Linguagem e Sociedade, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). O tema atual de estudo aninha-se a Prática Exploratória com a perspectiva da complexidade de Larsen-Freeman, com ênfase na formação inicial de professores de inglês na era da crise de saúde mental e emocional e na relação entre o fenômeno de adoecimento e de autocuidado. Integra os grupos de pesquisa: Grupo de Prática Exploratória do Rio de Janeiro (EPGroup) (PUC-Rio), Grupo Ansiedade na Aprendizagem e Uso de Línguas Adicionais (AAULA) (FFP-UERJ) e Grupo Linguagem, Ensino e Trabalho (LET) (FFP-UERJ).

E-mail: thaispereirauerj@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9192-1176>

Vicente Aguiar Parreiras é doutor em Estudos Linguísticos e professor permanente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), atuando na Educação Profissional e Tecnológica, no Ensino Superior e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING/CEFET-MG). Coordena o grupo de pesquisa INFORTEC – Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia, desenvolvendo investigações nas interfaces entre Linguística Aplicada, Tecnologias (Digitais) da Informação e Comunicação, Paradigma da Complexidade, design pedagógico e instrucional, metodologias ativas, leitura, escrita, cognição e Processamento de Linguagem Natural (PLN). Tem ampla experiência na formação de professores e na integração de tecnologias aos processos educacionais, com destaque para o desenvolvimento da Dinâmica Interacional Pedagógica Adaptativa Complexa (DIPAC), proposta voltada à mediação de interações em contextos de aprendizagem presenciais, híbridos e digitais.

E-mail: vicenteparreiras@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6002-7967>

BIODATAS DAS ORGANIZADORAS

Fernanda Vieira da Rocha Silveira é professora associada no Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em São Gonçalo, Rio de Janeiro e no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UERJ (PPLIN). É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutora em Letras pela PUC-RJ. Realizou o estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Pará, sob a supervisão da Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva. Desenvolve pesquisa sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa, crenças, identidades, afeto, emoções, ansiedade na aprendizagem e uso de línguas adicionais à luz da Teoria da Complexidade e da Prática Exploratória.

E-mail: fernanda.silveira72@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/000-0003-4244-0517>

Walkyria Magno e Silva é professora titular da Universidade Federal do Pará onde leciona no curso de Letras - Inglês da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas e no Programa de Pós-graduação em Letras. Desenvolveu seus estudos de mestrado na UNICAMP, de doutorado na Université Jean-Jaurés (antiga Toulouse le Mirail), na França, e de pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais. Seus interesses de pesquisa envolvem autonomia, motivação, aconselhamento em aprendizagem de línguas, bem-estar docente, todos compreendidos pelas lentes da Teoria da Complexidade. Ela insiste em dizer que continua aprendendo.

E-mail: wmagno@ufpa.br

Orcid: <https://orcid.org/000-0001-8572-147X>

O livro *Emoções e Complexidade no Ensino e na Aprendizagem de Línguas Adicionais* integra o afeto às intrincadas situações vividas por aprendentes e professores. Tal como a flor de hibisco azul, bordada por Walkyria e símbolo de respeito, equilíbrio, amor e renovação, este volume traz, ponto a ponto, muitas das situações em que as emoções emergem nos processos de aprender e ensinar.



ISBN 978-65-265-3143-3



9 786526 531433