

SIMÔNI CRISTINA ARCANJO

**A RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E EMOÇÕES DE UMA PROFESSORA
DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL E DE SEUS ALUNOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS-BRASIL
2019

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

A668r
2019
Arcanjo, Simôni Cristina, 1993-
A relação entre motivação e emoções de uma professora de
inglês em formação inicial e de seus alunos / Simôni Cristina
Arcanjo. – Viçosa, MG, 2019.
ix, 149f : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.108-118.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Aquisição da
segunda língua. 3. Motivação na educação. 4. Emoções.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.
Programa de Pós-Graduação em Letras. II. Título.

CDD 22 ed. 428.24

SIMÔNI CRISTINA ARCANJO

**A RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E EMOÇÕES DE UMA PROFESSORA DE
INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL E DE SEUS ALUNOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 05 de julho de 2019.



Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier



Fabiano Silvestre Ramos



Ana Maria Ferreira Barcelos
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força e paciência para chegar até aqui, superando dificuldades, reformulando meus planos e persistindo em busca de meus objetivos.

A meus pais, Ana Maria e José, pelo apoio, carinho e cuidado durante todos esses anos.

Aos meus irmãos, Weberson e Dorinha, pela amizade, pelas conversas e pelo companheirismo sempre presente. Vocês são incríveis!

A Ana Barcelos, pela valiosa orientação neste trabalho e, principalmente, pela empatia e humanidade. Sou muito grata a você por tudo que tem feito por mim.

A Mari, por essa super amizade que desenvolvemos. Obrigada por me ouvir e me mostrar que eu posso contar contigo em quaisquer momentos da minha vida, sejam eles bons ou ruins. Conte sempre comigo também!

A Thaisa, por ser uma amiga excepcional, por me dar suporte, me consolar e me ajudar a seguir. Obrigada, principalmente, pelos inúmeros cafés, que marcavam o nosso ritual de intervalo durante o nosso estudo diário na Biblioteca Central da UFV. Você é uma pessoa iluminada e tenho certeza que toda essa luz que você emana voltará em forma de incríveis experiências em sua vida!

A Janaina, por ser essa pessoa amiga, sempre bem-humorada e pronta para ajudar os demais. É muito bom ter você em minha vida!

A Nathy, pelas conversas, geralmente aos domingos, e por me divertir com suas inúmeras histórias.

Aos meus alunos durante este tempo de mestrado. Seria difícil falar um pouco de cada um aqui, mas saibam que os meus dias foram muito mais alegres com a presença de vocês.

A Cida Zolnier e ao Fabiano Ramos, por aceitarem o convite de participação da banca de defesa de mestrado, contribuindo, assim, para este estudo e meu crescimento profissional. Obrigada!

Ao grupo de orientação da professora Ana Barcelos, pela troca de experiências nestes últimos anos.

Aos participantes desta pesquisa, pela disposição em participar deste estudo e por se mostrarem gentis e acolhedores.

Ao CELIN, pela oportunidade de crescimento durante estes seis últimos anos. Para mim, foi muito importante ser aluna e professora desse projeto excepcional.

Ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo auxílio financeiro que me foi concedido nos últimos seis meses do mestrado.

Em resumo, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui, seja através de grandes gestos ou pequenas ações, mas que, com certeza, alegraram meus dias e me deram mais esperança em minha jornada.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E TABELAS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	1
1.1. Objetivos.....	2
1.1.1. Objetivo geral	2
1.1.2. Objetivos específicos.....	2
1.2. Justificativa.....	2
1.3. Organização da dissertação	4
REFERENCIAL TEÓRICO	5
2.1. Motivação	5
2.1.1. Conceito de motivação	5
2.1.2. Motivação no ensino e na aprendizagem de línguas	7
2.1.3. Breve histórico sobre o desenvolvimento das pesquisas sobre motivação.....	11
2.1.4. Motivação e grupo	26
2.2. Emoções	29
2.2.1. Conceito de emoções	29
2.2.2. Emoções do professor.....	31
2.2.3. Emoções dos aprendizes.....	36
2.3. A relação entre motivação e emoções	38
METODOLOGIA	41
3.1. Natureza da Pesquisa.....	41
3.2. Contexto e Participantes	42
3.2.1. O Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN)	42
3.2.2. A escolha dos participantes	43
3.2.3. A professora.....	44
3.2.4. Os alunos	45
3.3. Instrumentos de coleta de dados	48

3.3.1. Questionário aberto.....	49
3.3.2. Observação de aulas	50
3.3.3 Entrevista semiestruturada.....	51
3.4. Análise dos dados	53
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
4.1. A professora.....	55
4.1.1. Conhecendo melhor Clara	55
4.1.2. Fatores que motivavam e fatores que desmotivavam Clara	57
4.1.3. As emoções de Clara	67
4.2.1. A motivação dos alunos para aprender inglês	74
4.2.2. As emoções dos alunos na aprendizagem de LI	89
4.3. A motivação da professora e a motivação dos alunos: possíveis relações	96
4.4. A relação entre motivação e emoções dos participantes	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
5.1. Retomando as perguntas de pesquisa	99
5.2. Implicações deste estudo	105
5.3. Sugestões para futuras pesquisas	106
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	119
ANEXOS	137

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01: Critérios de análise para a seleção da professora participante	44
Quadro 02: Perfil geral dos alunos participantes	45
Quadro 03: Perfil dos alunos participantes em relação à língua inglesa	46
Quadro 04: Instrumentos utilizados para a coleta de dados e seus objetivos.....	48
Quadro 05: Categorias de análise encontradas.....	53
Quadro 06: Emoções de Clara.....	67
Quadro 07: Características motivadoras da professora (apontadas pelos alunos).....	83
Quadro 08: Emoções dos alunos.....	90
Quadro 09: A motivação dos alunos para aprender inglês.....	101
Tabela 01: Aulas observadas.....	51

RESUMO

ARCANJO, Simôni Cristina, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2019. **A relação entre motivação e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e de seus alunos.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Motivação e emoções são aspectos inseparáveis do ensino e aprendizagem de línguas (DÖRNYEI e USHIODA, 2011; HARGREAVES, 2000). A fim de ensinar e / ou aprender, um professor de línguas estrangeiras e seus alunos precisam estar minimamente motivados em seus objetivos, uma vez que, sem motivação suficiente nem mesmo as pessoas mais talentosas podem alcançar suas metas (DÖRNYEI, 2005). As emoções são um fenômeno sociocultural, político e histórico presente na área da educação e em todas as organizações em geral (HARGREAVES, 2000). Elas emergem a partir das nossas interações com outras pessoas e dos contextos nos quais nos inserimos (ZEMBYLAS, 2002, 2003, 2005, 2007). Na Linguística Aplicada, a motivação do professor tem sido pouco pesquisada, assim como sua relação com as emoções (SUSLU, 2006; DÖRNYEI e USHIODA, 2011). Assim, o objetivo geral deste estudo foi investigar a motivação e as emoções de uma professora em formação inicial e de seus alunos para ensinar e aprender a língua inglesa, respectivamente; atentando-se para a relação entre a dinâmica motivacional entre docente e aprendizes e para a maneira como motivação e emoções interagem. Para isso, esta pesquisa foi baseada, principalmente, nos pressupostos de Dörnyei e Ushioda (2011) sobre motivação, nos estudos de Zembylas (2002, 2003, 2005, 2007) sobre emoções, e na relação entre esses dois construtos de acordo com Meyer e Tuner (2006) e Dörnyei e Ushioda (2011). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: um questionário aberto, uma entrevista semiestruturada e observação de aulas, com notas de campo. Os dados foram analisados de acordo com padrões de análise da pesquisa qualitativa (PATTON, 2002; RICHARDS, 2003; HOLLIDAY, 2007). Os resultados evidenciaram que a motivação da professora para ensinar era alicerçada no relacionamento com os seus alunos, no interesse e participação deles em sala de aula e no ambiente colaborativo que proporcionavam. Os alunos foram motivados por razões profissionais, pela professora, pelos colegas e pelo desenvolvimento linguístico percebido em inglês. A professora experienciou emoções de amor, felicidade, medo/ insegurança, insatisfação e tristeza, enquanto os alunos vivenciaram emoções de satisfação, bem-estar, medo, insegurança e vergonha. A motivação da professora e a motivação dos aprendizes

interagiram de maneira recíproca, assim como as emoções e motivação dos participantes se relacionaram dinamicamente.

ABSTRACT

ARCANJO, Simôni Cristina, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July, 2019. **The relationship between an English pre-service teacher's motivation and emotions and her students'**. Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Motivation and emotions are inseparable aspects in language learning and teaching (DÖRNYEI e USHIODA, 2011; HARGREAVES, 2000). In order to teach and/or learn a foreign language teacher and learners need to be minimally motivated about their goals, since without enough motivation, not even talented people can reach their aims (DÖRNYEI, 2005). Emotions are a sociocultural, political and historical phenomenon present in the educational field and organizations in general (HARGREAVES, 2000). They emerge from our interactions with others in the different contexts we act (ZEMBYLAS, 2002, 2003, 2005, 2007). In Applied Linguistics, there has been little research on teachers' motivation and on its relationship with emotions (SUSLU, 2006; DÖRNYEI e USHIODA, 2011). Thus, this study aimed at investigating a pre-service teacher's and her students' motivation and emotions to teach and to learn the language, respectively, focusing on the motivational dynamic between teacher and learners and to how motivation and emotions interact. The theoretical framework was based on Dörnyei and Ushioda's (2011) studies on motivation, Zembylas' (2002, 2003, 2005, 2007) studies on emotions and the relationship between these constructs according to Meyer and Tuner (2006), and Dörnyei e Ushioda (2011). Data collection instruments were: an open-ended questionnaire, a semi-structured interview, class observations and field notes. Data was analyzed according to patterns of qualitative research (PATTON, 2002; RICHARDS, 2003; HOLLIDAY, 2007). The results have suggested that the teacher's motivation was related to her relationship with students, their interest and participation in class, and the cooperative environment created in class. The learners were motivated by professional reasons, by the teacher, by the classmates and by their perceived linguistic development in English. The teacher reported having experienced emotions of love, happiness, as well as fear/insecurity, dissatisfaction and sadness, whereas students reported having experienced emotions of satisfaction, well-being, fear, insecurity and shame. Finally, emotions and motivation interacted reciprocally and the teacher's motivation affected learners' motivation and vice-versa.

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

Pesquisar a motivação na língua inglesa (LI) significa buscar compreender como professores e aprendizes não apenas iniciam, mas também sustentam e persistem no ensino e na aprendizagem de inglês. Nesse processo, as emoções cumprem papel fundamental, uma vez que estão constantemente presentes no desenvolvimento dos alunos e do docente e relacionam-se à disposição motivacional para o trabalho.

No campo da Linguística Aplicada (LA), a área de ensino e aprendizagem de línguas tem se preocupado cada vez mais com a compreensão de aspectos relacionados aos papéis de professores e de aprendizes, tais como motivação, emoções, crenças e identidades, para citar apenas alguns. No Brasil, há exemplos de trabalhos que já se dedicaram às emoções (ARAGÃO, 2007, 2011; COELHO, 2011), às crenças (BARCELOS, 2004, 2015; LIMA, 2011, ZOLNIER, 2012), identidades (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; SOUZA, J., 2013), motivação (RIBAS, 2008; CAVENAGHI, 2009; ANDRADE, 2016), entre outros. Contudo, como Dörnyei e Ushioda (2011) ressaltam, há sempre a necessidade de continuar realizando investigações nessa área, uma vez que as pesquisas podem envolver diferentes contextos e sujeitos. Dessa forma, cada estudo realizado é apenas um recorte das imensas dimensões do ensino e da aprendizagem de línguas. Assim, de acordo com o seu foco, cada pesquisa serve de contribuição para a LA, principalmente quando almeja suprir alguma lacuna existente.

Os aspectos acima mencionados – crenças, identidades, emoções e motivação – tendem a interagir uns com os outros nos trabalhos que são realizados. Dessa forma, neste estudo, investigo a motivação e as emoções de uma professora e de seus alunos no ensino e na aprendizagem de LI. Na literatura da LA, a motivação é compreendida como atrelada ao sucesso ou insucesso do indivíduo, ao direcioná-lo para as suas metas (DÖRNYEI, 2011, 2018; DÖRNYEI e USHIODA, 2011; DÖRNYEI e RYAN, 2015). As emoções, por sua vez, podem ser entendidas como um fenômeno que emerge de nossas interações com outras pessoas e também do contexto no qual nos inserimos (ZEMBYLAS, 2002; 2003; 2005; 2007). Dessa forma, a motivação pode ainda ser vista como um fator que afeta a emoção e a cognição, sendo descrita como um processo instável, sujeito a altos e baixos (DÖRNYEI e USHIODA, 2009). Apesar de alguns teóricos afirmarem que no ensino e aprendizagem de LI, esses dois construtos são profundamente interligados (OLSSON, 2003; DÖRNYEI e USHIODA, 2011), há escassez de estudos que analisam as emoções e motivação de alunos e

de professores, como o trabalho de Andrade (2016). Dessa forma, este estudo visa contribuir para o preenchimento dessa lacuna, ao analisar a relação entre a motivação e emoções de uma professora e de aprendizes de LI, como, junto aos demais objetivos, explico na próxima seção.

1.1.Objetivos

1.1.1. Objetivo geral

O objetivo geral deste estudo foi investigar a motivação e as emoções de uma professora em formação inicial e de seus alunos para ensinar e aprender a LI, respectivamente; atentando-se para a relação entre a dinâmica motivacional entre docente e aprendizes e para a maneira como motivação e emoções interagem. No intuito de alcançar esse objetivo, foram definidos os objetivos específicos a seguir.

1.1.2. Objetivos específicos

- 1) Verificar como se constitui a motivação de uma professora e de seus alunos para ensinar e aprender a língua inglesa, respectivamente;
- 2) Identificar quais emoções emergem no processo de ensino e aprendizagem de inglês desses participantes;
- 3) Averiguar como a motivação da professora e a motivação dos alunos se relacionam;
- 4) Analisar a relação entre motivação e emoções dos participantes.

Tais objetivos específicos foram traduzidos nas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se constitui a motivação de uma professora em formação inicial para ensinar inglês e de seus alunos para aprender?
- 2) Quais emoções emergem nesse processo de ensino e aprendizagem?
- 3) Como a motivação da professora e a motivação dos alunos se relacionam?
- 4) Qual a relação entre motivação e emoções vivenciadas pelos participantes?

1.2. Justificativa

Esta pesquisa justifica-se por três razões: a carência existente em pesquisas sobre motivação de professores, a demanda por estudos que relacione motivação e emoções no

ensino e aprendizagem de línguas, e a relevância em investigar professores e aprendizes em conjunto. Cada uma dessas justificativas é discutida nos parágrafos seguintes desta seção.

No que diz respeito à primeira razão, são escassas as investigações que tratam da motivação do professor no ensino de línguas. De acordo com Suslu (2006), os estudos motivacionais envolvendo o professor têm se pautado na figura do docente como um dos responsáveis pela manutenção e pelo aumento da motivação do aprendiz. Reconheço a importância destes estudos e, inclusive, indico, neste trabalho, como o papel da professora foi importante para a motivação de seus alunos. Contudo, faz-se necessário, também, investigar a motivação do professor em si e, principalmente, o impacto causado nela pelos aprendizes no contexto de ensino e aprendizagem de LI. As pesquisas acerca da motivação do professor foram iniciadas apenas na década de 90, enquanto as que investigam a motivação dos aprendizes de línguas se iniciaram ao fim da década de 50. Dessa forma, como defendem Dörnyei e Ushioda (2011), são necessários mais estudos que visem analisar a motivação do professor de línguas para ensinar.

Em relação à segunda razão, tanto motivação (WILLIAMS e BURDEN, 1997; DÖRNYEI, 2001; 2005; 2011; RIBAS, 2008) quanto emoções (ZEMBYLAS, 2002; 2003; 2005; 2007; DAY, 2004; 2011; BARCELOS, 2015) são temas que vêm cada vez mais despertando o interesse de pesquisadores da área da LA e da área da educação, em geral. Junto à cognição, esses construtos são reconhecidos como as três principais dimensões das nossas operações mentais (DÖRNYEI e USHIODA, 2011). Sobre a motivação e as emoções, por exemplo, esses são aspectos cruciais para o ensino e aprendizagem, comportando-se de maneira interativa e dinâmica (MEYER e TURNER, 2006; DÖRNYEI e USHIODA, 2011). No entanto, são poucos os estudos que tratam dessa relação entre emoções e motivação no ensino e na aprendizagem de línguas. Investigar tais construtos em conjunto faz-se relevante e tem sido uma demanda, principalmente para a LA. Como MacIntyre (2002) assevera, as emoções devem ser vistas como base fundamental da motivação, sendo necessários mais estudos que investiguem essa relação. Corroborando com o que é pontuado por esse autor, Fridja (2003) defende a dimensão motivacional das emoções, indicando que elas impulsionam o indivíduo a alterar ou manter seus objetivos em determinadas situações. Com base nisso, a investigação aqui apresentada contribui para atender à demanda mencionada.

No que se refere à terceira e última justificativa para esta pesquisa, no ensino e aprendizagem de línguas, o contexto da sala de aula possui papel crucial, tanto em relação às disposições motivacionais do professor, quanto do aprendiz (DÖRNYEI e MURPHEY, 20003; DÖRNYEI e USHIODA, 2011. De maneira similar, Zembylas (2003) também pontua

que as interações entre os sujeitos no ensino e aprendizagem são vitais para as tarefas de aprender e ensinar, devendo, portanto, serem vistas como afetivas. Dessa forma, investigar a motivação e emoções com base nas relações professor-aluno faz-se relevante para a compreensão desses construtos no contexto educacional.

1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Neste primeiro, introduzi o tema da pesquisa, seus objetivos e justificativas para realizá-la. No segundo capítulo, apresento os pressupostos teóricos que serviram de base para este estudo, como o conceito de motivação e emoções, assim como a relação desses dois construtos no ensino e na aprendizagem de línguas. Já no terceiro, apresento a metodologia empregada, indicando a natureza da pesquisa, seu contexto, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e sua análise. No quarto capítulo, exponho e discuto os resultados. Por fim, no quinto e último capítulo, retomo as perguntas de pesquisa, respondendo-as, trago algumas implicações deste trabalho para a área de LA e proponho sugestões para pesquisas futuras dentro dos eixos teóricos considerados.

CAPÍTULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento o aporte teórico que serviu de base para o desenvolvimento deste estudo. Divido-o em três seções. Na primeira seção, discorro sobre o conceito de motivação. Na segunda, abordo e discuto o conceito de emoções associado, principalmente, ao professor e ao aprendiz de línguas. Por último, na terceira seção, discorro sobre a relação existente entre motivação e emoções.

2.1. Motivação

Para discutir sobre motivação, primeiramente, conceituo esse construto. Em seguida, o abordo no ensino e na aprendizagem de línguas. Adiante, faço um panorama sobre a pesquisa acerca desse tema nos estudos de língua estrangeira (LE). Por fim, discorro sobre a relação entre motivação e grupo.

2.1.1. Conceito de motivação

A palavra motivação é derivada do verbo *movere*, em latim, que, em português, significa “mover-se”. De uma maneira simplificada, poderíamos descrevê-la como um impulso que leva uma pessoa a agir e a se engajar em direção a determinado objetivo (BZUNEC, 2004; DÖRNYEI, 2011). No entanto, compreender a motivação humana se torna uma tarefa complexa, uma vez que faz-se necessário que busquemos entender as causas e funcionamento desse impulso ou força no comportamento das pessoas.

Brown (2007) caracteriza a motivação como uma variável afetiva que pode ser interpretada com base em três diferentes correntes de pensamento: *o behaviorismo*, *o cognitivismo* e *o construtivismo*. Em uma visão *behaviorista*, a motivação é traduzida como a antecipação da recompensa. Em outras palavras, agimos guiados por experiências prévias e impulsionados a adquirir reforço positivo. Nesse sentido, a nossa motivação para desempenhar ações é influenciada por forças externas: “pais, professores, colegas, requisitos educacionais, especificações de trabalho e assim por diante” (p. 168).

Por um viés cognitivo, as características motivacionais de um indivíduo são delineadas pelas decisões que ele toma. Recorrendo a Ausubel (1968), Brown (2007) apresenta seis necessidades que sustentam essas decisões: (i) a necessidade de explorar o desconhecido; (ii) a necessidade de manipulação, ou seja, de agir e causar mudança no

ambiente; (iii) a necessidade de mover-se física e mentalmente; (iv) a necessidade de ser estimulado por outras pessoas, pensamentos, sentimentos e pelo contexto; (v) a necessidade de conhecimento – a partir da ação, estímulo e exploração, ser capaz de apresentar soluções para determinados problemas; e, por último, (vi) a necessidade de fortalecimento do ego – sentir-se reconhecido, aprovado e aceito por outras pessoas.

Já por meio de uma postura construtivista, a ênfase da motivação encontra-se tanto no contexto social, quanto em escolhas individuais, como defendido por Williams e Burden (1997). Assume-se, dessa maneira, que cada indivíduo é motivado de forma distinta e age, de um jeito único, no ambiente onde está inserido. Contudo, as ações específicas de cada pessoa ocorrem sempre de acordo com um contexto cultural e social, não podendo ser dissociadas dele. Em suma, segundo o construtivismo, a nossa motivação é influenciada pelas nossas interações com o outro e pela nossa autodeterminação.

Com base nos pressupostos apresentados, percebemos as várias interpretações que a motivação pode envolver. Dörnyei e Ushioda (2011) ressaltam que, quando se trata de investiga-la, é impossível encontrar, até o momento, uma teoria que consiga integrar todos os possíveis motivos por trás do comportamento das pessoas. De acordo com os autores, esse seria um desejo utópico, irrealista. A motivação, para Dörnyei e Ushioda (2011), pode ser metaforicamente ilustrada pela Parábola dos Cegos e o Elefante¹. Na fábula indiana, um grupo de cegos é colocado para tocar um elefante e explicar como é o animal. No entanto, cada uma das pessoas toca uma parte diferente (barriga, orelha, perna, tromba, cauda) e cria representações mentais específicas e distintas, o que faz com que não haja apenas uma única descrição do elefante. De maneira similar, os estudos acerca da motivação têm oferecido uma gama de teorias, visando compreender o construto nas mais variadas situações. Assim, cabe ao pesquisador selecionar especificamente o foco o qual deseja estudar.

Quando nos referimos à educação, Guimarães e Burochovitch (2004, p. 143) afirmam que:

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e domínio. Apresenta entusiasmo na execução de tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios.

De acordo com as autoras, a motivação do aprendiz é capaz de trazer benefícios a sua

¹ A parábola completa está disponível em: <<https://paralemdoagora.wordpress.com/2014/12/23/a-parabola-dos-cegos-e-o-elefante/>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

aprendizagem e ao seu desempenho, fazendo com que ele se envolva, se esforce e persista no processo do qual faz parte. Dessa maneira, é possível, inclusive, que o aprendiz seja direcionado a superar desafios e sentir-se satisfeito com os seus resultados. Em concordância com Guimarães e Burochovitch (2004), acrescento que, no contexto escolar, a motivação é um determinante crítico não apenas para a qualidade da aprendizagem, mas também para a do ensino, já que os dois processos geralmente estão interligados. Dessa maneira, acredito que um professor motivado, além de contribuir para a aprendizagem de seus alunos, desenvolve-se melhor como profissional e ser humano, com base principalmente em suas interações contextuais. Ademais, assim como o aluno, o professor motivado também se envolve em um processo e nele persiste para realizar seus objetivos.

Destacando o processo de aprendizagem, Ushioda (2013) afirma que a motivação relacionada à LE é apontada como um fator significativo que influencia o sucesso do aprendiz. Corroborando com os pressupostos da autora, Dörnyei e Ryan (2015, p. 72) justificam que “sem motivação suficiente, até mesmo aqueles indivíduos com as habilidades mais notáveis não conseguem alcançar objetivos em atividades de longo prazo”², como é a aprendizagem de línguas. Esses dois últimos autores acrescentam ainda que atividades curriculares efetivas e ensino de boa qualidade também não são capazes por si só de garantir que o aluno aprenda. Com isso, seja na aprendizagem, no ensino ou em qualquer outro processo, para que haja ação, é preciso algum tipo de motivação. Neste trabalho, defino a motivação com base em Dörnyei e Ushioda (2011) e Dörnyei (2018), em que o termo é utilizado para “descrever porque as pessoas decidem fazer algo, por quanto tempo elas se mantêm dispostas a sustentar a atividade, e como nela se empenham”³ (DÖRNYEI, 2018, p. 01). Nessa visão, a motivação é relacionada não apenas às nossas escolhas, mas também às nossas ações em um processo. Na subseção seguinte, continuo tratando desse construto no ensino e na aprendizagem de línguas.

2.1.2. Motivação no ensino e na aprendizagem de línguas

Dentro da LA, os estudos a respeito da motivação assumem um lugar de destaque por tentar compreender as forças que permeiam o trabalho de professores e aprendizes de

² “Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals.” (DÖRNYEI e RYAN, 2015, p. 72). (Esta e as demais traduções neste trabalho são de minha responsabilidade).

³ “[...] to describe why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, and how hard they are going to pursue it.” (DÖRNYEI, 2018, p. 01)

línguas. Segundo Dörnyei (2014), o termo motivação é vastamente utilizado, tanto por professores quanto por alunos no que se refere ao sucesso ou fracasso na aprendizagem. O autor afirma, ainda, que o conceito de motivação vem despertando um crescente interesse justamente por não ser considerado um conceito simples, uma vez que tem por base a compreensão do comportamento das pessoas. Em outras palavras, visa ao entendimento de três aspectos que estão inter-relacionados: “[...] a *escolha*⁴ de uma determinada ação, a *persistência* no desempenho desta ação, e o *esforço* nela despendido”. (DÖRNYEI, 2011, p. 199).

Tanto o ensino quanto a aprendizagem de línguas são processos que ocorrem de maneira contínua, ou seja, não podem ser caracterizados como uma tarefa curta e de rápida conclusão, por isso os termos *escolha*, *persistência* e *esforço* definem bem os estágios da motivação, não apenas como decisão por iniciar uma atividade, mas também como engajamento no que se decidiu realizar. No Brasil, pesquisadores como Ribas (2008) e Viana (1990) especificam que, voltada ao contexto escolar, a palavra motivação tende a ilustrar a disposição dos alunos, ligada à atenção que manifestam em sala de aula. Dessa maneira, há alguns sinônimos comuns a esse construto, como: vontade, impulso, interesse e prontidão.

A inter-relação dos aspectos acima é capaz de propiciar um campo de pesquisa vasto dentro da LA. Sobre esse assunto, Sampson (2016) afirma que os estudos sobre a motivação de aprendizes de línguas têm sido considerados uma parte produtiva de pesquisa. Em nível internacional, podemos destacar alguns trabalhos, como os de Dörnyei e Ushioda (2011), You, Dörnyei e Csizér (2016), Ushioda e Dörnyei (2017). Esses estudos têm geralmente mostrado os avanços nas investigações acerca do construto motivacional e indicando novos desafios, principalmente por enfatizarem que a motivação é dinâmica e sempre relacionada a outros fatores. Devido a isso, pesquisas nos mais variados contextos de aprendizagem de línguas são necessárias para melhor compreendê-la.

Dialogando com essa necessidade de que diversas situações de aprendizagem sejam exploradas, a pesquisa brasileira em nível de pós-graduação tem investigado a motivação de aprendizes de LI a partir dos mais diferentes objetivos (CAVENAGHI, 2010; DINIZ, 2011; PERINE, 2013; SOUZA, M., 2014; CARDOZO, 2016; OLIVEIRA, B., 2016; ALVES, 2017). Apresentando um pouco mais a respeito de alguns desses trabalhos, Cardozo (2016) analisou o impacto do material didático, elaborado pelo professor, na motivação de aprendizes do Programa Idioma sem Fronteiras. Para atingir seu objetivo, a pesquisadora coletou dados

⁴ Destaque da obra.

através de uma entrevista com a coordenação pedagógica e de questionários para os docentes e discentes do programa. Uma das conclusões do estudo foi a de que os materiais puderam impactar positivamente na motivação e no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Em contexto diferente da pesquisa de Cardozo (2016), Oliveira, B. (2016) analisou a motivação associada às crenças de alunos do ensino médio de uma escola particular, verificando como esses dois construtos se relacionavam às identidades dos participantes. Dentre os resultados, foi confirmada a relação entre os três aspectos, nos quais a motivação relacionou-se às crenças dos aprendizes da LI como língua universal e de status social, o que contribuía para a construção das identidades dos participantes como usuários de inglês. Perine (2013) também relacionou motivação e crenças em seu trabalho, ao investigar aprendizes de inglês em um curso a distância. Os resultados da pesquisa indicaram que fatores motivacionais no início, no curso, e retrospectivos à ação foram responsáveis pela motivação dos alunos para aprender inglês virtualmente. As crenças acerca das especificidades do contexto digital possuíam relação com a parte motivacional dos participantes, favorecendo ou inibindo o desejo pela aprendizagem de LI.

Esses trabalhos apresentados são apenas alguns exemplos do que tem sido pesquisado acerca da motivação. Assim, foram selecionados devido ao fato de focarem em motivação de professores e alunos. Na LA, temos percebido uma tendência maior em investigar a motivação do aprendiz de línguas, em detrimento da do professor. Em alguns casos, como Dörnyei (2001), por exemplo, vemos que a figura do professor é apresentada com o foco de motivar o aprendiz quando se trata do contexto de sala de aula. Com isso, os estudos sobre a motivação do professor em si ainda caminham mais lentamente do que os estudos a respeito da motivação de alunos. Han e Yin (2016) assinalam que ao tratar da motivação do professor, não apenas na LA, os trabalhos realizados têm seguido cinco focos: (i) fatores que influenciam o trabalho do professor; (ii) motivação do professor e motivação do aluno; (iii) a motivação do professor e a eficácia no ensino; (iv) instrumentos para avaliar a motivação do professor; (v) motivação do professor de línguas. Portanto, esta pesquisa, em diálogo com as emoções, se insere no segundo grupo indicado pelos autores, uma vez que por acreditar na influência motivacional entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, considero ser mais importante trabalhar com as duas categorias de participantes, reconhecendo, também, a figura do docente.

Estudos acerca da motivação do professor de línguas tiveram início, provavelmente, em 1995, com a pesquisa de Pennington (HAN e YIN, 2016). Ainda de acordo com Han e Yin (2016), o primeiro estudo teve como tema a motivação do professor de inglês como

segunda língua (L2)⁵ associada à perspectiva da satisfação do trabalho. Esse tema veio gerando interesse em pesquisadores, e a partir daí, outros estudos (DOYLE e KIM, 1999; KASSABGY et al., 2001; ERKAYA, 2012) foram desenvolvidos em relação à motivação do professor. Sinclair (2008) aborda o construto motivacional de professores ligado a termos como *atração* e *concentração*. Com isso a motivação do professor estaria associada, por exemplo, à sua vontade de continuar em um curso de formação, assim como a maneira que se envolve na profissão docente. Em viés similar, Dörnyei e Ushioda (2011) inserem a motivação do professor dentro de duas dimensões: a primeira para ensinar e a segunda para permanecer na profissão. Em meio a isso, os autores destacam alguns aspectos presentes nessa motivação, a saber: o interesse inerente ao ensino, as influências contextuais, entre outros. Os aspectos apontados por esses autores são capazes de abranger tanto professores em pré-serviço, quanto professores em serviço. Com base nisso, os poucos estudos sobre motivação docente tentam englobar essas duas diferentes categorias docentes.

Em relação às investigações sobre professores em pré-serviço, Han e Yin (2016), salientam que estudos já realizados apontaram para três tipos de motivação para ensinar: intrínseca, altruística e extrínseca. A motivação intrínseca diz respeito ao desejo (força) interior para desempenhar algo; a altruística se direciona aos resultados coletivos e ao bem-estar de todos os envolvidos em determinada tarefa; e a extrínseca origina de fatores externos, como recompensas, por exemplo. No que se refere à motivação de professores em serviço, os estudos sobre as razões para a continuidade do ensino surgiram na década de 90 e após alguns anos de estudo sobre esse tema, como mencionado anteriormente, alguns campos de pesquisa ganharam força quando se tratava de professor e motivação juntos (HAN e YIN, 2016). Esses campos foram descritos como: fatores de influência na motivação do professor; motivação de professores e eficácia do ensino; relacionamento entre a motivação do professor e a motivação dos alunos; motivação de professores; instrumentos para avaliar a motivação dos professores.

Com essas considerações, podemos nos atentar mais uma vez para os pressupostos de Dörnyei (2011) ao destacar a abrangência do aspecto motivacional, uma vez que ele se amplia e contempla cada vez mais estudos. Além disso, podemos perceber um avanço inicial no que diz respeito aos estudos sobre a motivação do professor, mas que ainda necessitam de novas investigações. A seguir, faço um breve histórico de como as pesquisas sobre motivação vieram se desenvolvendo dentro das línguas estrangeiras, especialmente a LI, com a qual trabalho. Assim na próxima subseção, será possível perceber, mais nitidamente, como a

⁵ Neste trabalho, utilizo L2 como sinônimo de LE.

atenção dada aos aprendizes se sobressai em relação à atenção dada ao professor. As teorias da motivação que vieram se desenvolvendo utilizam, majoritariamente, a figura do aprendiz. Apesar disso, podem ser usadas para compreender a motivação do docente. Por isso, este trabalho considera tanto a motivação do aluno quanto a do professor.

2.1.3. Breve histórico sobre o desenvolvimento das pesquisas sobre motivação

Associada a LE, a motivação vem sendo pesquisada por cerca de 60 anos. Nesse período, a evolução dos estudos revela que as teorias propostas têm oferecido grande contribuição para a LA. A fim de apresentar um pouco sobre o progresso nessa área, discuto as quatro abordagens que emergiram nos estudos motivacionais: *a sociopsicológica, a cognitiva, a orientada para o processo e a sociodinâmica*. Baseio-me, principalmente, nas obras de Dörnyei (2005), Dörnyei e Ushioda (2011) e Dörnyei e Ryan (2015). Categorizando por períodos, as respectivas abordagens poderiam seguir esta ordem: a primeira – de 1959 a 1990; a segunda – anos 90; a terceira – anos 2000; a quarta – por volta de 2005 até os dias atuais. Contudo, essas datas têm o intuito de apenas indicar quando cada abordagem ganhou força nos estudos sobre LE. Dessa forma, os períodos acima não delimitam a utilização das teorias surgidas, uma vez que, podemos ver pesquisas recentes embasadas em teorias dos anos 90, por exemplo.

2.1.3.1. A abordagem sociopsicológica

De acordo com Dörnyei e Ryan (2015), as primeiras investigações a respeito da motivação na aprendizagem de LE iniciaram-se no Canadá por um grupo de psicólogos sociais, liderados por Gardner e Lambert. A partir disso, a perspectiva denominada Gardneriana dominou por muito tempo os estudos sobre motivação dentro da LA, tornando-se conhecida como a abordagem sociopsicológica. Essa abordagem surge a partir do contexto social canadense, caracterizado pela coexistência de duas comunidades linguísticas: a anglófona e a francófona.

Inicialmente, Gardner e Lambert (1959) realizaram uma investigação com alunos do ensino médio, residentes na cidade de Montreal, Canadá, que falavam o inglês como língua materna e estudavam francês como L2. O objetivo do estudo foi analisar a inter-relação entre os seguintes fatores: aptidão linguística, desempenho verbal, intensidade de motivação para

aprender francês e atitudes em relação à comunidade francófona. Este último aspecto, atitude, é definido por William Lambert e Wallace Lambert (1972, p. 78) como: “uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante.”

Os resultados da pesquisa, de maneira resumida, levaram à classificação da motivação como: integrativa e instrumental. Segundo Gardner e Lambert (1959), o primeiro tipo refere-se à motivação que se manifesta a partir do desejo de interação com uma outra comunidade linguística. Já a segunda foi caracterizada de acordo com os benefícios que a proficiência em uma L2 pode trazer em termos profissionais, como trabalho e salários. Em outras palavras, Dörnyei e Ryan (2015) pontuam que surge, então, a interpretação da motivação integrativa ligada a uma dimensão interpessoal/afetiva, enquanto a motivação instrumental é associada a uma dimensão prática/utilitária. Brown (1994) acrescenta que os dois tipos não são necessariamente excludentes, podendo ocorrer concomitantemente.

A partir de Gardner e Lambert, o interesse em pesquisas sobre motivação de aprendizes de LE tornou-se crescente (ANISFELD e LAMBERT, 1961; GAGNON, 1970; GARDNER e LAMBERT, 1972; MARESCAL, BOUDON e LAPIERRE, 1973; CLÉMENT, GARDNER e SMYTHE, 1977). Nos estudos realizados no período sociopsicológico (1959-1990), o nome de Gardner é o que mais se destaca, uma vez que ele reconhecia a frequente necessidade de continuar investigando o tema. Dörnyei e Ryan (2015) enfatizam a metodologia rigorosa dos estudos realizados por Gardner, principalmente devido à elaboração de um questionário multicomponencial (*Attitude/Motivation Test Battery – AMTB*)⁶, composto por mais de 100 questões ligadas ao desejo do indivíduo em aprender uma LE, esforço empregado para alcançar seu objetivo e suas atitudes em relação à aprendizagem.

Como Dörnyei e Ryan (2015) ainda pontuam, os estudos de Gardner e seus colegas desenvolveram-se com base na visão de que a aprendizagem de uma LE é influenciada por um conjunto de fatores sociopsicológicos como, por exemplo, atitudes linguísticas, estereótipos culturais e, até mesmo, considerações geopolíticas. Visto isso, o ponto chave das investigações desenvolvidas foi o de que “as atitudes dos estudantes em relação a um grupo linguístico específico certamente influenciam o quão bem sucedidos eles serão em incorporar

⁶ Este questionário encontra-se disponível em: <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

aspectos daquela língua”⁷ (GARDNER, 1985, p. 6). Em outras palavras, podemos dizer que as disposições motivacionais do aprendiz de LE são consideradas como fator determinante para uma aprendizagem bem-sucedida.

Ao chegar a conclusões como a anteriormente mencionada, Gardner e seu grupo trouxeram uma contribuição valiosa não apenas para o campo da LA, mas também para a área da Psicologia, que vinha, até então, focando nos atributos da aprendizagem de uma maneira individual, ou seja, nas necessidades, nos objetivos, nas expectativas e nos interesses do indivíduo isoladamente. Tal contribuição refere-se à combinação das relações entre as comunidades de língua materna e L2 com a perspectiva individual já existente. Dessa forma, essa integração de elementos da Psicologia individual com elementos da Psicologia social foi considerada radicalmente nova nos anos 60 no que diz respeito às questões motivacionais do comportamento humano (DÖRNYEI e RYAN, 2015). No entanto, foram apenas as descobertas da abordagem sociopsicológica que guiaram os estudos sobre motivação durante cerca de três décadas, sendo somente nos anos 90 que a teoria de Gardner começou a ser questionada. Dessa forma, surge, então, a abordagem cognitiva da motivação na aprendizagem de LE.

2.1.3.2. A abordagem cognitiva

Embora os estudos de Gardner tenham sido fundamentais para o cenário de pesquisa da motivação em aprendizagem de línguas, o início da década de 90 foi marcado pela necessidade de expansão das investigações motivacionais em LE, reforçando o advento de novas teorias. De acordo com Dörnyei e Ryan (2015), tal necessidade se pautou em duas razões: (i) o desejo de seguir os avanços da psicologia motivacional da época e (ii) o interesse em estudar a motivação em L2 a partir de uma micro perspectiva.

No que concerne à primeira razão, iniciando-se na década de 80 e ainda presente na década de 90, ocorreu na psicologia motivacional o que pode ser caracterizado de revolução cognitiva (DÖRNYEI e RYAN, 2015). Assim, na compreensão da motivação na aprendizagem de L2, pesquisadores como Rigby et. al. (1992), Brown (1994), Pintrich e Schunk (1996) optaram por incorporar noções de natureza predominantemente cognitiva em seus trabalhos. Dessa forma, era argumentado que as percepções acerca de habilidades, potencial, limitações, objetivos, desempenho passado, entre outros, era crucial para que um indivíduo se

⁷ “[...] students’ attitudes toward the specific language group are bound to influence how successful they will be in incorporating aspects of that language.” (GARDNER, 1985, p. 6)

mostrasse motivado a alcançar uma meta (DÖRNYEI e RYAN, 2015).

No que diz respeito à segunda razão, a teoria proposta por Gardner e seus colegas abordava a motivação a partir de uma macro perspectiva, ou seja, contextos marcados por comunidades inteiras, como ilustrado pelos estudos conduzidos no Canadá. Em consequência disso, havia carência no entendimento da disposição motivacional de indivíduos em contextos específicos de aprendizagem de LE como, por exemplo, a sala de aula. Assim, seria importante passar de uma macro para uma micro perspectiva da motivação, na qual fatores como o professor e o grupo de alunos também pudessem ser considerados como influências motivacionais para aprender uma outra língua (RIBAS, 2008; PERINE, 2013; DÖRNYEI e RYAN, 2015).

A abordagem cognitiva da motivação em LE é introduzida, oficialmente, com o artigo: “Reabrindo a agenda das pesquisas motivacionais”⁸, de Crookes e Schmidt (1991). A partir de então, a micro perspectiva da motivação propicia um crescente número de investigações a respeito de influências motivacionais presentes na aprendizagem em sala de aula. (DÖRNYEI, 1994; WILLIAMS e BURDEN, 1997). Para melhor compreender os estudos que foram sendo desenvolvidos, podemos nos atentar ao que é proposto por Dörnyei (1994). Em seu trabalho, o pesquisador desenvolve um quadro geral da motivação em L2, composto por três níveis: o *nível da língua*, o *nível do aluno* e o *nível da situação de aprendizagem*, que correspondem, respectivamente, a três dimensões quando aprendemos uma LE: a dimensão social, a dimensão pessoal e a dimensão da matéria educacional.

Em primeiro lugar, o *nível da língua* é descrito como o mais geral do construto motivação. Nele, o foco encontra-se no interesse pessoal do aprendiz pela LE e em suas atitudes em relação aos usuários dessa língua. Assim, consideram-se fatores como a cultura e a comunidade na qual a língua é falada, além da utilidade da proficiência no idioma estrangeiro. Estes, em geral, determinam metas básicas de aprendizagem e a opção por aprender uma nova língua, o que remete aos pressupostos defendidos por Gardner e Lambert (1959), ao classificar a motivação como integrativa e instrumental. Em segundo lugar, o *nível do aluno* é aquele que aborda a personalidade do aprendiz a partir de sua afetividade e cognição. Dessa maneira, defende-se que o aprendiz traz consigo características individuais que influenciam sua motivação no processo de aprendizagem. Em terceiro e último lugar, o *nível da situação de aprendizagem* considera aspectos específicos do contexto formal, tais

⁸ Reopening the motivation research agenda.

como: o currículo do curso, o professor e o grupo de alunos, considerados como indissociáveis da motivação do aprendiz em sala de aula.

Ao enfatizar novamente o papel da situação de aprendizagem na motivação do aprendiz de LE, Dörnyei e Ryan (2015) alegam que a correlação do construto com fatores contextuais é frutífera em pesquisas científicas. Segundo os autores, diversos estudos (NIKOLOV, 2001; INBAR, DONITSA-SCHMIDT e SHOHAMY, 2001; DONITSA-SCHMIDT, INBAR e SHOHAMY, 2004) apontaram a motivação dos estudantes associada a cursos de línguas. Dessa forma, Kimura (2003, p. 78) ressalta que “a motivação na aprendizagem de L2 em sala de aula não é uma construção estática [...], mas um fenômeno composto e relativo que situa-se em vários recursos e ferramentas de um contexto dinâmico.”⁹ Com base nesse autor, é possível compreender a motivação como um aspecto flutuante, que recebe influência de diversas variáveis do ambiente de sala de aula, como as atividades fornecidas pelo material didático, o estilo de ensino do professor, etc. Nesse ponto, ressalta-se, ainda, que o grau de motivação pode variar de indivíduo para indivíduo e de situação para situação. Em outras palavras, em uma sala de aula, pode haver estudantes mais motivados e outros menos motivados. Além disso, um aprendiz pode se sentir muito motivado durante uma aula, mas menos motivado em outra. Essa dinamicidade da motivação despertou, cada vez mais, a curiosidade de diversos pesquisadores e, ainda na abordagem cognitiva, duas teorias se destacam: a *teoria da autodeterminação* e a *teoria da atribuição*, as quais Dörnyei e Ryan (2015) pontuam serem relevantes não apenas para os estudos presentes no período cognitivo-situado, mas também para o desenvolvimento posterior das pesquisas motivacionais em LE.

A *teoria da autodeterminação* (DECI e RYAN, 1985; 2009; RYAN e DECI, 2000) caracteriza-se como uma das teorias mais influentes em pesquisas acerca da motivação na aprendizagem de LE. Ao abordar o construto motivacional e a personalidade humana, ela centraliza as tendências evolutivas inerentes às pessoas, suas necessidades psicológicas inatas e as condições contextuais facilitadoras da motivação, do funcionamento social e do bem-estar pessoal. Dessa forma, a teoria postula que o indivíduo busca autonomia (a sensação de estar no controle de suas ações), competência (sentir-se capaz e realizado) e pertencimento (percepção de existência de vínculo social e interação com outras pessoas) para satisfazer-se e desenvolver-se psicologicamente. Dessa forma, ser autodeterminado é, de acordo com

⁹ “[...] classroom L2 learning motivation is not a static construct [...], but a compound and relative phenomenon situated in various resources and tools in a dynamic classroom context.” (KIMURA 2003, p. 78).

Pintrich e Schunk (1996), saber decidir, de maneira autônoma, como agir em um contexto. A autonomia do indivíduo permitiria, então, o engajamento em uma tarefa de seu desejo.

Ao longo dos anos, pesquisas empregando a teoria da autodeterminação, têm sido desenvolvidas a partir da divisão da motivação em intrínseca e em extrínseca, o que pode ser considerado como o cerne dos estudos de Deci e Ryan (1985). A motivação intrínseca é compreendida como aquela que leva o indivíduo a se envolver de maneira espontânea e natural na realização de uma atividade, ou seja, ela é interna ao ser humano, uma vez que é fonte de prazer e satisfação na tarefa conduzida. Já a motivação extrínseca se refere ao desempenho de alguma atividade com o intuito de obter algum tipo de recompensa, por exemplo, conseguir um bom emprego, atender expectativas e exigências familiares, etc. Desse modo, este último tipo de motivação é externa ao indivíduo e, por isso, distingue-se do primeiro. Essa separação em intrínseca e extrínseca é considerada em uma gama de estudos (PINTRICH e SCHUNK, 1996; NOELS, CLÉMENT e PELLETIER, 1999, 2001; GUIMARÃES, 2001; NOELS et al., 2003) que, além de ressaltarem os fundamentos da abordagem sociopsicológica, investigaram, também, a relação de níveis de autodeterminação de estudantes com práticas específicas de sala de aula: o apoio do professor à autonomia do aprendiz, o fornecimento de *feedback*, entre outros. Este último foco se sobressai em relação ao primeiro, pois a teoria da autodeterminação vem se concentrando cada vez mais na motivação não apenas interna ao aprendiz, mas também com base em determinantes micro contextuais (DÖRNYEI e RYAN, 2015).

Como pontuado anteriormente, na abordagem cognitiva da motivação em LE, outro destaque é a *teoria da atribuição*. De acordo com seu fundador, Weiner (1992, 2000, 2010), essa teoria se resume à noção de que as causas que as pessoas atribuem a sucessos ou fracassos do passado moldam suas disposições motivacionais para ações futuras. Nesse viés, quando reconhecemos uma falha passada em determinada tarefa, na qual possuímos pouca habilidade, tendemos a não tentar tal atividade novamente. No entanto, quando acreditamos que a nossa falha se deve a nossa falta de esforço ou à utilização, de nossa parte, de estratégias inadequadas de aprendizagem, somos mais propensos a nos empenhar em uma nova tentativa (DÖRNYEI e RYAN, 2015).

No cenário da LE, as falhas na aprendizagem de línguas são frequentes. Por isso, os processos de atribuição podem desempenhar um papel relevante na motivação de aprendizes (DÖRNYEI e RYAN, 2015). Sobre esse assunto, Dörnyei e Ryan (2015) destacam o trabalho de Ushioda (1996, 1998, 2001), que concluiu, a partir de um estudo com estudantes irlandeses, aprendizes de francês, que o pensamento motivacional positivo envolvia dois

padrões de atribuição: (i) atribuir resultados positivos na aprendizagem da língua à habilidade pessoal ou a fatores internos (esforço e perfeccionismo, por exemplo) e (ii) atribuir resultados negativos ou falhas a deficiências temporárias, ou seja, que podem ser superadas (falta de dedicação, por exemplo).

De maneira geral, a visão expressa na teoria da atribuição relaciona crenças, emoções e motivação, uma vez que foca no que indivíduos acreditam acerca de sua própria aprendizagem e desempenho, suscitando-lhes emoções de fracasso ou sucesso que ilustram suas motivações em direção a determinada tarefa. Nesse processo, são cruciais as avaliações que os aprendizes realizam acerca de suas experiências passadas, gerando atribuições classificadas com base no *locus* de controle (fatores internos *versus* fatores externos), na estabilidade (fatores estáveis e fatores instáveis) e na controlabilidade (fatores controláveis, como esforço, *versus* fatores incontroláveis, como o acaso e incidentes) (WEINER, 1985; MARTINI, 2008; RICHARDS e SCHMIDT, 2010).

Com base na discussão apresentada, podemos observar que a década de 90 foi um momento marcado por um impulso, indiscutível, nos estudos acerca da motivação na aprendizagem de LE. As contribuições empreendidas por diversos pesquisadores (WEINER, 1992; 2000; RIGBY et. al., 1992; DÖRNYEI, 1994; PINTRICH e SCHUNK, 1996; RYAN e DECI, 2000), a partir da Psicologia Cognitiva, serviram de incentivo para que novos estudos fossem conduzidos. Assim, no início do século XXI, surge uma nova abordagem para estudar o construto motivacional na área da LA: a abordagem orientada para o processo.

2.1.3.3. A abordagem orientada para o processo

As pesquisas da abordagem cognitiva, principalmente com foco na aprendizagem de LE em micro contextos, indicaram a necessidade de estudar a motivação com base em sua dinamicidade e em sua variação temporal. Assim, o início do século XXI foi marcado por estudos que ilustraram a motivação do aprendiz como um construto flutuante e processual. Levantando questões acerca desse tema, ainda no fim dos anos 90, Williams e Burden (1997, p. 23-4) salientam que “a motivação envolve mais do que o simples despertar de interesse; também envolve a tomada de decisão para agir, a sustentação do interesse, o esforço e a persistência. [...] Tudo isso é influenciado pelo contexto e pela situação, e será pessoal para o

indivíduo.”¹⁰ De acordo com os autores, a motivação não pode ser associada apenas à razão para desempenhar determinada atividade, mas também ao processo de execução da tarefa, desde o início de sua execução até o alcance da meta. Para a pessoa que cumpre todo o processo, a motivação se mostra presente na sustentação de seus objetivos relacionados ao esforço e persistência empregados. Durante esse período, fatores internos e externos influenciam a força motivacional do sujeito, de maneira pessoal, isto é, a motivação pode variar de indivíduo para indivíduo. Dialogando com as concepções de Williams e Burden (1997), Dörnyei (2011, p. 209) conceitua a motivação como:

[...] o estado de alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso).

Com base nesse excerto, percebemos que o autor descreve a motivação de uma maneira processual, com base em uma sequência de ações, traduzida pelos seguintes verbos: “começar, direcionar, coordenar, amplificar, terminar e avaliar” processos cognitivos e motores. Dessa forma, haveria, então, o trabalho progressivo desempenhado pelo indivíduo, que, ao fim da atividade, avaliaria se obteve ou não sucesso.

No que diz respeito à aprendizagem em sala de aula, Dörnyei (2005, p. 83) enfatiza que a abordagem orientada para o processo seria útil para explicar “os altos e baixos diários da motivação para aprender, ou seja, as mudanças contínuas de motivação ao longo do tempo.”¹¹ Em vistas a isso e a reflexões prévias considerando o construto motivacional como não-estático, Dörnyei e Ottó (1998) propuseram um modelo capaz de abordar a motivação dos aprendizes a partir de uma perspectiva temporal, que incluísse desde os desejos iniciais até a finalização da atividade e sua avaliação retrospectiva.

O modelo proposto aborda o processo de motivação do aprendiz ao longo de uma série de eventos. Nele, há duas principais dimensões: *sequência de ações* e *influências motivacionais*. A primeira dimensão corresponde ao processo comportamental do indivíduo, no qual desejos, vontades e esperanças iniciais são transformados, primeiramente, em objetivos e, posteriormente, em intenções. Consequentemente, inicia-se a ação, que pode levar

¹⁰ “[...] motivation involves more than simply arousing interest; it also involves making a decision to act, sustaining the interest, putting in effort and persisting. [...] All this is influenced by the context and situation, and will be personal to the individual.” (WILLIAMS e BURDEN, 1997, p. 23-4)

¹¹ “[...] the daily ups and downs of motivation to learn, that is, the ongoing changes of motivation over time.” (DÖRNYEI, 2005, p. 83)

ou não ao alcance dos objetivos, após os quais é realizada uma avaliação final de todo o processo. A segunda dimensão aborda fontes de energia e forças motivacionais, que servem de fundamento e combustível para o processo comportamental. Baseados na Teoria do Controle da Ação, de Heckhausen e Kuhl (1985), Dörnyei e Ottó (1998) organizaram o processo de motivação em três fases: *pré-acional*, *acional* e *pós-acional*.

A primeira fase reflete a motivação pela escolha, direcionando o indivíduo para a seleção do objetivo ou da tarefa a ser cumprida. Nessa fase, três subprocessos são observados: estabelecimento de objetivos, formação da intenção e início do desenvolvimento da intenção. Além dos desejos, vontades e esperanças, outro aspecto antecedente a estabelecer objetivos é a oportunidade. No entanto, isso apenas ocorre quando a decisão da pessoa por desempenhar uma atividade manifesta-se a partir de uma oportunidade que surge e, não propriamente de uma forte busca pela realização de um desejo já existente. Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), as principais influências motivacionais da fase pré-acional provavelmente são: as diversas características reconhecidas no objetivo (relevância, identificação com a atividade, por exemplo); valores associados ao processo de aprendizagem, assim como seus possíveis resultados e consequências; atitudes em relação à comunidade de L2; expectativa de sucesso; crenças e estratégias do aprendiz; suporte e restrições contextuais.

É interessante perceber que, apesar do estabelecimento de objetivos e formação da intenção parecerem similares, há uma diferença marcante entre esses dois passos: diferindo-se do objetivo, a intenção é dotada de comprometimento, uma vez que é ela que mostra como o indivíduo reflete sobre a ação que será colocada em prática. Em outras palavras, na formação da intenção, a pessoa avalia suas responsabilidades referentes à ação. O indivíduo necessita, ainda, de um plano traçado que seja condizente com a operação em si. O plano de ação constitui-se pelos esquemas de ação, que diz respeito às tarefas e estratégias a ser efetuadas; e pelo enquadre temporal, que se refere aos detalhes temporais acerca do desenvolvimento da ação, como, por exemplo, a condição de iniciar uma atividade quando outra já estiver finalizada (DÖRNYEI, 2011). Outro ponto a destacar é que o início da ação requer uma condição inicial como, por exemplo, a disponibilidade de meios e recursos indispensáveis para o desenvolvimento da tarefa.

A segunda etapa do modelo refere-se à fase acional, que corresponde à motivação para a execução. De acordo com Dörnyei (2011), é nesse ponto que o indivíduo inicia uma tarefa, demonstrando compromisso para implementar a ação como, por exemplo, matricular-se em um curso de idiomas. Na fase acional, a motivação pela escolha é substituída pela motivação centrada no desenvolvimento da atividade, que inicia o seu processo de execução. Para isso,

entram em vigor três processos básicos. Primeiramente, há a *geração e implementação de subtarefas*, com o intuito de fracionar o plano de ação em unidades menores para que a atividade, geralmente de longo prazo, seja composta por tarefas de curto prazo. Em seguida, inicia-se um processo contínuo e complexo de *avaliação*, o que faz com que o aprendiz possa avaliar os múltiplos estímulos presentes no ambiente de aprendizagem, além de monitorar seu próprio progresso em direção ao objetivo estabelecido. Por último, a fim de elevar, proteger e sustentar a motivação e o processo de aprendizagem, há a aplicação de mecanismos de *controle da ação*, os quais se referem às estratégias envolvendo recursos cognitivos e não cognitivos, com a finalidade da concretização do objetivo. Nesse processo, os mecanismos utilizados podem ser definidos como autorreguladores, pois visam proteger a ação. Dessa maneira, o aprendiz poderia “salvar” a ação, caso necessário, uma vez que percebesse estar progredindo mais lentamente ou não progredindo na tarefa em andamento.

Ainda sobre essa fase, as prováveis influências motivacionais são: a qualidade da experiência da aprendizagem; o senso de autonomia; as influências sociais de pais, professores e colegas; recompensas em sala de aula e em relação ao objetivo, em geral; e conhecimento de uso de estratégias autorregulatórias. Tais influências, associadas ao processo de avaliação, contribuem para o *resultado da ação*, que tem a possibilidade de assumir o significado de lugar ideal ou o ponto que o aprendiz almejou alcançar. Nesse sentido, Dörnyei (2011) informa que há dois extremos na busca pelo cenário ou lugar ideal: o alcance do objetivo, ou a interrupção completa da ação. Todavia, interromper o processo, na fase acional, não pode ser traduzido, necessariamente, como o abandono da ação em si. Pode haver, por exemplo, uma interrupção temporária, em que após algum tempo, o sujeito retoma a ação que estava desenvolvendo.

Como já mencionado sobre a fase acional, o resultado da ação pode atender ao objetivo do aprendiz ou levá-lo a revisar seu plano inicial, modificando suas subtarefas e estratégias. Essa avaliação, feita pelo indivíduo, pode ocorrer não somente após a ação ter sido terminada, mas também durante um momento em que ela foi cessada. Um exemplo disso seria o próprio período de férias escolares dos alunos, que possibilitaria a realização de um processo de retrospectiva crítica. Esse processo retrospectivo refere-se à fase pós-acional, implicando em uma comparação entre expectativas iniciais e a realidade do momento. É nessa fase que o aprendiz forma atribuições causais acerca do seu resultado e pode desenvolver estratégias específicas de ação para a aprendizagem futura. Nesse estágio, as principais influências motivacionais tendem a ser: fatores atribucionais; crenças de autoconceito

(autoconfiança, auto competência, autoestima); *feedback* externo (do professor, por exemplo); e notas obtidas.

Podemos observar que, tanto a fase pós-acional quanto a fase acional envolvem um processo de avaliação. Contudo, o processo avaliativo da segunda fase ocorre ainda no momento em que o agente está empenhado na ação, ou seja, atividade em curso. Já a fase pós-acional é um estágio para avaliar toda a trajetória desenvolvida, fazendo com que o ciclo motivacional recomece em vistas a um objetivo maior ou ao descarte e reformulação da intenção inicial. Desse modo, o sucesso ou insucesso que o aprendiz atribui a si mesmo seria uma influência direta para a criação de novos planejamentos.

Discutido o modelo de Dörnyei e Ottó (1998) como o grande marco da abordagem orientada para o processo, poderíamos caracterizá-lo, resumidamente, da seguinte maneira: um modelo que buscou sintetizar as diversas teorias da motivação em um enquadre sistemático, atentando-se para um enfoque temporal e processual no comportamento do aprendiz. Quando observamos sua organização, percebemos um constante diálogo com os pressupostos da abordagem sociopsicológica e, principalmente, da abordagem cognitiva. Ele ilustra, mais uma vez, a evolução das pesquisas motivacionais no ensino e aprendizagem de LE.

Contudo, apesar do Modelo Processual da Motivação se mostrar como uma ferramenta precursora para os estudos em LA na virada deste século, Dörnyei (2005, 2011) reflete acerca de algumas de suas limitações. Primeiramente, há um processo que descreve vários segmentos de maneira ordenada e definida, ou seja, seguem uma sequência. De acordo com o autor, em um contexto real de sala de aula, se torna impossível precisar quando a aprendizagem começa e quando ela termina. Um exemplo disso seria reconhecer o real momento em que o aprendiz se engaja na atividade: poderia ser tanto ao se matricular em um curso, quanto após a experiência da primeira aula, ou a partir de outros acontecimentos. Além disso, não é necessário que o aprendiz conclua todo o ciclo de uma atividade para começar outra. Na vida acadêmica dos estudantes, por exemplo, costuma haver engajamento em diversos processos de aprendizagem que ocorrem concomitantemente. Visto isso, há sobreposição e interação de diferentes atividades executadas ao mesmo tempo. Em suma, o caráter linear e isolado do processo de ação não compreenderia a dinamicidade do construto motivacional, especialmente, devido aos múltiplos objetivos que moldam o comportamento do aluno. Com base nisso, a abordagem orientada para o processo passa a ser compreendida como uma manifestação inicial para a perspectiva sociodinâmica dos estudos motivacionais em L2

(DÖRNYEI, 2005; 2011; DÖRNYEI e USHIODA, 2011; DÖRNYEI e RYAN, 2015), a qual discuto a seguir.

2.1.3.4. A abordagem sociodinâmica

Como teoria mais recente acerca da motivação na LA, a abordagem sociodinâmica reinterpreta e contribui para a evolução dos pressupostos defendidos na abordagem orientada para o processo. Para isso, o ponto chave das novas investigações é de que na LE, a natureza motivacional é complexa, desenvolvendo-se a partir de uma interação dinâmica do aprendiz com uma multiplicidade de fatores internos, contextuais e sociais (DÖRNYEI e USHIODA, 2011). Nessa fase, três principais conceitos são explorados: *a visão relacional do indivíduo em contexto*, *o sistema motivacional autoidentitário de L2*, e *os sistemas adaptativos complexos*.

A visão relacional do indivíduo em contexto é uma contribuição feita por Ushioda (2009, 2012), a qual associa o conceito de identidade do aprendiz ao desenvolvimento de sua motivação. De acordo com os estudos da autora, na aprendizagem de LE, as variáveis motivacionais se encontram em uma visão relacional, ou seja, voltada ao desenvolvimento das diversas relações que o aprendiz desenvolve em sua volta. Assim, o que se considera não é a figura isolada do aluno, mas sim o indivíduo na sua totalidade, como pessoa real. A teoria de Ushioda advém, principalmente, de sua percepção de LE não apenas como uma habilidade em nossas vidas, como outras comuns; mas como uma ferramenta personalizada capaz de fazer com que possamos expressar e expandir nossa identidade de diferentes formas e de acordo com diferentes contextos. Ademais, a pesquisadora classifica a língua como um meio que nos propicia ampliar nossas experiências e ter acesso ao que apreciamos e valorizamos.

Sendo a motivação do aprendiz influenciada por fatores que vão além da sala de aula, Ushioda (2011, p. 204) pontua que um dos papéis do professor, frente aos alunos, é o de “engajar suas próprias identidades e interesses nas aulas e promover um senso de continuidade entre o que eles aprendem e fazem na aula, quem eles são e o que estão interessados em fazer nas suas vidas fora da sala, agora e no futuro.”¹² Visto isso, a autora, citando Little (2004, p.106), resume que o que os aprendizes aprendem “torna-se parte do que

¹² “[...] engage their own identities and interests in our lessons and promote a sense of continuity between what they learn and do in the classroom, and who they are and what they are interested in doing in their lives outside the classroom, now and in the future.” (USHIODA, 2011, p. 204).

eles são.”¹³ É possível compreender, então, que na visão dos teóricos mencionados, a motivação dos estudantes caminha junto às suas identidades, sendo importante o reconhecimento dessa relação por parte dos próprios aprendizes.

Nesse mesmo viés do papel das construções identitárias na aprendizagem de línguas, Dörnyei (2005) propõe uma teoria intitulada Sistema Motivacional Autoidentitário de L2. Fundamentada nos pressupostos de Markus e Nurius (1986), a proposta se baseia na noção de *possíveis eus*, ou seja, um auto mecanismo motivacional, com o intuito de representar as percepções do indivíduo a respeito do que ele *pode* se tornar, o que ele *gostaria* de se tornar, e o que ele *teme* se tornar (DÖRNYEI, 2009; DÖRNYEI e USHIODA, 2011; DÖRNYEI e RYAN, 2015). Podemos dizer que, nesse sentido, são cruciais os autoconceitos criados pelo aprendiz, pois serão eles os responsáveis por delinear seu comportamento e guia-lo motivacionalmente. Os construtos desenvolvidos nesse sistema abarcam três dimensões: o *eu-ideal*, o *eu-dever* e as *experiências de aprendizagem da L2*, definidas adiante.

O eu-ideal é uma representação de quem o aprendiz gostaria de se tornar, vistos os atributos que, idealmente, tem vontade de possuir. Dessa maneira, atenta-se para suas aspirações, desejos e esperanças que visam reduzir a disparidade entre *atual* e *ideal*. Ilustrando isso, se a pessoa que eu gostaria de me tornar é alguém que fala a LI, possivelmente, meu desejo em ser esse alguém será transformado em motivação para aprender tal língua. Já o eu-dever não dialoga apenas com os desejos internos do indivíduo, mas também com suas obrigações, responsabilidades e com seu senso de dever. Nessa visão, quem eu deveria ser se refere a alguém que eu acredito que eu deva me tornar, o que pode estar em desacordo com a minha própria vontade. Contudo, vista a minha preocupação com minha responsabilidade, similar ao eu-ideal, busco diminuir a discrepância entre o *atual* e o *que devo ser*. Por fim, a dimensão das experiências de aprendizagem difere-se das duas primeiras dimensões, posto que trabalha com as experiências do aprendiz associadas ao contexto imediato de aprendizagem da L2. Essas experiências abrangem os motivos executivos do aluno, com base em fatores como: o impacto do professor; o conteúdo, a relação com o grupo; vivência de sucesso, entre outros.

Como pode ser observado, com exceção da dimensão das experiências de aprendizagem, a teoria dos possíveis eus foca-se majoritariamente no futuro do aprendiz. Com base em seus objetivos, é a imagem construída pelo indivíduo que conduzirá suas ações

13 “[...] as Little (2004, p. 106) puts it, ‘what they learn becomes part of what they are.’” (USHIODA, 2011, p. 204).

presentes. Em suma, no sistema apresentado por Dörnyei (2005), a motivação para a aprendizagem de uma LE encontra-se na diminuição da distância entre o que o aprendiz é e o que ele objetiva se tornar.

Os estudos desta fase da motivação levam ao terceiro e último conceito a ser discutido: os sistemas adaptativos complexos. Essa noção justifica-se a partir da fundamentação da abordagem sociodinâmica na teoria da complexidade. Recapitulando acerca dos princípios defendidos na abordagem da motivação orientada para o processo, foi indicado que o construto motivacional, visto sob uma ótica situada e processual, integra diversos fatores associados ao aprendiz, à tarefa e ao ambiente de aprendizagem. Estes se relacionam de uma maneira complexa e dinâmica. Para compreender essa relação, que vem sendo recentemente explorada pela metáfora fornecida pelo viés da complexidade (USHIODA, 2014; DÖRNYEI, MACINTYRE e HENRY, 2015; HIVER, 2015; KIM, 2016), podemos ter por base que um sistema adaptativo complexo é constituído por diversos componentes interconectados, sendo que a interferência em um desses componentes causa alterações nos demais, o que, conseqüentemente, gera mudanças no comportamento geral do sistema (ELLIS e LARSEN-FREEMAN, 2006; LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008; DÖRNYEI e USHIODA, 2011). Por se mover e evoluir, um sistema tem a capacidade de se adaptar com o decorrer do tempo e se reorganizar de uma nova maneira.

A língua, por não ser estática, ou seja, estar em constante evolução e ser considerada um sistema vivo pode ser classificada como adaptativa e complexa, de acordo com seus processos bio-cognitivos, sócio-históricos e político-sociais (BORGES e PAIVA, 2011). No ensino e aprendizagem de LE, a própria sala de aula pode ser vista como um sistema adaptativo complexo, da mesma maneira como os alunos e professor são, uma vez que neles há componentes que interagem frequentemente. (BORGES e PAIVA, 2011; USHIODA, 2014). As investigações de Dörnyei e Ushioda (2011) indicam que abordar a motivação enquanto sistema complexo é relevante, principalmente, pela mudança da discussão a respeito desse construto que, inicialmente, se pautava em diferenças individuais dos aprendizes como traços estáveis. No entanto, os avanços científicos trouxeram a compreensão de que esses traços variam de acordo com o tempo e com a situação na qual o indivíduo está inserido. Desse modo, os atributos característicos de uma pessoa sofrem variação e o mesmo ocorre com a motivação que, assim como a língua, também é dinâmica.

Até este ponto, me referi à língua, à motivação, à sala de aula, aos alunos e ao professor como sistemas adaptativos complexos. Estes são apenas alguns exemplos no ensino e aprendizagem de LE, os quais também podem ser referenciados como subsistemas que

interagem uns com os outros, influenciando, sendo influenciados e passando por adaptações dentro de um sistema maior. O princípio essencial da teoria da complexidade é entender que um sistema pode ser descrito como complexo se possuir dois ou mais elementos que estejam interligados e se modifiquem com o tempo. As interferências constantes na trajetória de desenvolvimento dos constituintes do sistema o caracterizam como imprevisível (DÖRNYEI e USHIODA, 2011). É importante observarmos que as mudanças que ocorrem em um sistema não são lineares, assim, um componente ou subsistema afeta todos os demais. Ao tratar sobre os contextos onde os aprendizes estão inseridos, Ushioda (2014) assinala que os estudantes transformam e são transformados por esses ambientes. Voltando à motivação do aprendiz, Dörnyei e Ushioda afirmam existir um nível de cooperação entre esse constructo, a cognição e as emoções. Visto isso, esses três aspectos estão relacionados influenciando uns aos outros e dessa forma, de acordo com os autores, criam atributos híbridos para ilustrarem fatores motivacionais. Discorro um pouco mais sobre essa relação na seção 2.3.

Na abordagem sociodinâmica, Dörnyei e Ushioda (2011) ressaltam que nas pesquisas acerca da motivação, isolar constituintes motivacionais é uma tarefa difícil, considerando a interferência de processos mentais nos atributos individuais. As divisões que poderíamos ver mais significativamente distintas seriam as três dimensões principais: cognição, motivação e emoções. No entanto, apesar de esses três aspectos poderem ser vistos como diferentes subsistemas, como mencionado no parágrafo anterior, possuem interação contínua uns com os outros. Como Ushioda (2014) afirma, investigações com base na teoria da complexidade vêm a ser um desafio para a LA. Assim, é necessário que o pesquisador tome decisões sobre o que especificamente deseja focar, tendo a consciência de que seu estudo é um desenho parcial de um grande sistema. Quanto à motivação, especificamente, Dörnyei e Ushioda (2011) enfatizam que, pela ótica dos sistemas dinâmicos e adaptativos, não existe nenhum fenômeno comportamental que tenha uma única explicação. Dessa maneira, podemos dizer que são os constantes estudos que levam a novas compreensões do construto motivacional. Nessa atual abordagem, Dörnyei e Ryan (2015) apontam para a contribuição da noção dos sistemas complexos adaptativos atrelada às percepções dos autoguias, ou seja, os possíveis eus, previamente discutidos. Como vimos, resumidamente, os possíveis eus seriam uma teoria para se referir à pessoa que um indivíduo deseja se tornar, com base em seus objetivos. Nessa teoria, a motivação é ilustrada pela redução da discrepância entre o eu real, atual, e o eu futuro. Contudo, de acordo com os pressupostos da teoria da complexidade, os autoguias também são dinâmicos, e não poderiam ser vistos como alvos fixos, o que sugere que a lacuna entre o eu real e o eu futuro também se constitui como parte interativa desse processo. Dessa

maneira, poderíamos compreender que a lacuna inicial poderia ser reduzida de acordo com o movimento do aprendiz para a frente. No mesmo sentido, entendo que o eu futuro também poderia ser reformulado, vistas as interferências e interações presentes na trajetória do aprendiz.

Assumindo que os estudos envolvendo sistemas adaptativos e complexos ainda são recentes na área da LA, iniciando-se com Larsen-Freeman (1997), muito pode ser desenvolvido nesse sentido. Nas investigações sobre motivação, esse viés da complexidade é ainda mais recente, surgindo com o advento da abordagem sociodinâmica, em meados de 2005. Com base neste breve histórico acerca do desenvolvimento das pesquisas sobre motivação em LE, podemos observar a evolução nesse campo científico desde os fins dos anos 50 até os tempos recentes. Durante a discussão das quatro abordagens apresentadas: sociopsicológica, cognitiva, orientada para o processo, e sociodinâmica, compreendi que as novas descobertas não foram excluindo as mais antigas, mas sim indicando a necessidade de novas perspectivas que abrangessem os mais diversos objetivos de pesquisa. Em outras palavras, houve uma evolução científica, na qual podemos perceber possíveis diálogos entre os pressupostos de diferentes teóricos no tratamento de um construto multifacetado, como é a motivação. Compartilho da opinião de Dörnyei e Ryan (2015) ao destacarem que, de acordo com aspectos como contextos de pesquisa, objetos de investigação, interesses próprios, etc., os pesquisadores podem verificar qual ou quais teorias atendem melhor os seus propósitos investigativos. Neste trabalho, não me detenho à apenas uma abordagem, utilizando, dessa forma, diferentes princípios, especialmente alguns mais recentes, que acredito estarem em maior consonância com os meus objetivos. Apenas destaco que além disso, me baseio na definição de motivação de Dörnyei e Ushioda (2011) e Dörnyei (2018), além das teorias de Dörnyei e Murphey (2003) para discutir a motivação atrelada ao grupo, como é exposto na próxima subseção.

2.1.4. Motivação e grupo

Dörnyei (2018) expressa a necessidade de que pesquisadores deem mais atenção à motivação, em sala de aula, enquanto fenômeno que recebe influências do contexto social e do grupo de alunos, principalmente. Segundo o autor, observar fatores motivacionais no ensino e aprendizagem envolve também dar uma ênfase no *nível do grupo*. Sobre esse assunto, esse mesmo pesquisador, junto a Murphey (2003) apresenta diversas questões relacionadas à dinâmica de grupo na sala de aula de LE. De acordo com Dörnyei e Ryan

(2015), são poucos os estudos que relacionam essa dinâmica às características motivacionais do indivíduo. Exceções são os trabalhos de Dörnyei (2007) e Chang (2010).

Concordando com Ushioda (2003), ao partir do entendimento da sala de aula como unidade social que atua no desenvolvimento e na sustentação motivacional do indivíduo, Dörnyei e Murphey (2003) ressaltam que, no contexto educacional, um grupo considerado “bom” pode transformar o ambiente de aprendizagem em um lugar agradável e inspirador, fazendo que tanto estudantes como professores considerem o tempo passado em tal contexto como satisfatório e de sucesso. De acordo com os autores, “até mesmo se a dedicação de alguém estiver enfraquecida, seus colegas são capazes, provavelmente, de ‘puxar a pessoa para prosseguir juntos’, fornecendo-lhe motivação necessária para persistir”¹⁴ (DÖRNYEI e MURPHEY, 2003, p. 3). No entanto, os autores também pontuam que um grupo não considerado “bom” — quando há conflitos e falta de cooperação na sala de aula, por exemplo — pode dificultar muito o ensino e a aprendizagem. Em uma situação como essa, Dörnyei e Murphey (2003) afirmam que o trabalho do professor se torna quase impossível e, mesmo aqueles estudantes mais motivados podem perder o interesse.

Com base nesses autores, é possível perceber como um grupo harmonioso contribui para o trabalho de todos os nele presentes, ou seja, nesse caso, aprendizes e professor. Dörnyei e Murphey (2003) argumentam que as características internas de cada indivíduo e sua constante evolução são responsáveis por determinar o clima da sala de aula. Nessa visão, o todo, a partir da soma do que cada pessoa representa, constitui-se como uma unidade social poderosa. Para essa constituição, os pesquisadores listam uma série de pontos relevantes, são eles: o relacionamento, a identificação/atração, o fato de saber sobre o outro, a proximidade, o contato, a interação e a cooperação. O *relacionamento* entre os aprendizes é o primeiro aspecto que surge na formação de um novo grupo. Em geral, já nas primeiras aulas, há rapidamente *identificação/atração* entre alguns membros. Da mesma forma, alguns alunos podem não simpatizar com determinados colegas. Dörnyei e Murphey (2003), explicam que em um “grupo saudável”, a identificação/atração inicial transforma-se em uma forma de relacionamento interpessoal, que é mais profunda e estável: a *aceitação*, conceito originado na psicologia humanista e que diz respeito ao sentimento em relação ao outro, onde uma pessoa vê a outra como um ser humano complexo, suscetível a conflitos, valores e imperfeições.

¹⁴ “And even if someone’s commitment should flag, his or her peers are alike to “pull the person along” by providing the necessary motivation to persist.” (DÖRNYEI e MURPHEY, 2003, p. 3).

Quando a relação entre os integrantes do grupo se torna ainda mais sólida, o que pode ser caracterizado como o seu centro é a possibilidade de *saber sobre o outro*, ou seja, o compartilhamento de informações genuínas entre as pessoas. Dessa forma, Dörnyei e Murphey (2003, p. 20) enfatizam que “a aceitação não ocorre sem conhecer a outra pessoa suficientemente bem.”¹⁵ A partir disso, o relacionamento se fortalece pela *proximidade* gerada, causando solidariedade entre as partes envolvidas. Outra noção importante para o grupo, considerada óbvia pelos autores, é o *contato*, em situações nas quais os aprendizes se encontram e se comunicam espontaneamente, por exemplo. Ilustrações de momentos de alto contato seriam encontros fora do ambiente formal de aprendizagem. Similar ao contato, há a *interação*. Todavia, esta última é um pouco mais forte, pois nela, o comportamento de uma pessoa influencia outras (DÖRNYEI e MURPHEY, 2003). Assim, em salas de aula de idiomas, processos de interação são frequentes, principalmente quando os alunos realizam atividades em pequenos grupos.

Por último, destaca-se a *cooperação* entre membros do grupo na busca por alcançar objetivos em comum. Com base nisso, a ação de cooperar uns com os outros pode trazer coesão ao grupo e indicar um tipo de interação, em que os aprendizes, por exemplo, são positivamente interdependentes. O caráter positivo dessa interdependência justifica-se pelo vínculo criado entre os aprendizes, o que faz com que eles queiram ajudar o colega no alcance de seus objetivos, criando, dessa forma, um senso de responsabilidade com o bem-estar do outro.

Com base no que é apresentado pelos autores, é possível perceber como um grupo com as características elencadas seria favorável para o bom desenvolvimento da motivação de seus membros. Contudo, sabemos que há situações em que esse tipo de relação harmoniosa e vantajosa não ocorre facilmente. Ressalto que, de forma resumida, abordei apenas alguns pontos descritos pelos autores como ferramentas para a promoção de um ensino e aprendizagem de línguas prazeroso e efetivo. Na obra citada, Dörnyei e Murphey (2003) indicam que é possível que o professor conduza o seu trabalho de forma a favorecer a formação de um bom grupo, principalmente se o docente é visto, pelos seus estudantes, como amigo e que lhes oferece apoio. O principal da motivação relacionada ao grupo é compreender o poder dessa dinâmica da formação de uma unidade social no comportamento do aluno, uma vez que o nível motivacional do aprendiz não é estável, visto que o contexto desempenha influência direta, capaz de fazer com que ele se sinta menos ou mais motivado.

¹⁵ “Acceptance does not occur without knowing the other person well enough.” (DÖRNYEI e MURPHEY, 2003, p. 20)

Nesse mesmo sentido, podemos citar as emoções como outro aspecto que permeia a formação do grupo e contribuem para a motivação de professores e alunos. Esse construto e sua importância são abordados na seção seguinte.

2.2. Emoções

Nesta seção, primeiramente, abordo o conceito de emoções de acordo com a teoria selecionada para a realização deste estudo. Adiante, discuto um pouco a respeito desse aspecto associado ao professor e ao aprendiz, em que em subseções separadas, apresento algumas noções teóricas acerca dessa área e alguns exemplos de investigações já realizadas dentro do ensino e aprendizagem de línguas.

2.2.1. Conceito de emoções

Assim como a motivação, definir emoções não é tarefa fácil. Em consequência disso, para pesquisadores, o estudo do construto emoção tem sido desafiador, caracterizando-se como uma problemática (LUPTON, 1998). De acordo com Zembylas (2007), as causas desse desafio recaem principalmente na falta de concordância sobre o que constitui uma emoção; quais emoções se relacionam à mente e/ou ao corpo; e quais outros campos ligariam-se a elas, por exemplo, se elas transcenderiam uma visão particular e corporal para serem também social e culturalmente marcadas. Dentro desse debate, que envolve a Psicologia, Filosofia, Sociologia, Estudos culturais, entre outros, uma das teorias é a das emoções compreendidas como um fenômeno sociocultural, político e histórico, que emerge a partir das nossas interações com outras pessoas e dos contextos nos quais nos inserimos (ZEMBYLAS, 2002, 2003, 2005, 2007). Neste trabalho, utilizo esta abordagem, acreditando que as emoções não são construídas de maneira individual e isolada, mas sim com base em experiências sociais e situadas.

Durante muito tempo, houve resistência em pesquisar as emoções, o que fez com que esse aspecto recebesse pouca atenção até por volta dos anos 80. Isso se deve a uma espécie de preconceito, ao descrever as emoções como de caráter feminino e irracional. Assim, elas eram colocadas em oposição à razão. No entanto, essa dicotomia foi questionada, mostrando a relevância de estudar as emoções e evidenciando, inclusive, que elas possuem uma dimensão

cognitiva (ZEMBYLAS, 2002, 2003). Refletindo acerca das dimensões desse construto, autores como MacIntyre e Gregersen (2012) e Barcelos (2013) pontuam ser mais interessante caracterizar as emoções em vez de defini-las. Desse modo, esta última autora, citando Solomon (2004) e Robertson (2004), enfatiza que alguns dos elementos, interlaçados, e presentes no construto emocional são das seguintes ordens: comportamental; fisiológica; fenomenológica; e cognitiva. Assim, estes são alguns dos exemplos do que as emoções abrangem: expressões faciais, verbais e informativas; planos elaborados de ação; fatores hormonais, neurológicos e neuromusculares; sensações físicas, maneira de ver e descrever os objetos de emoção de alguém, além de meta-emoções; apreciações, percepções, pensamentos, reflexões sobre nossas emoções; interações interpessoais, considerações culturais (BARCELOS, 2013, p.163).

De acordo com o parágrafo anterior, é possível perceber o quão abrangente são as emoções em nossas vidas e como seria negativo ignorá-las, visto que como Schutz e DeCuir (2002) destacam, explorar a compreensão e o tratamento das emoções é uma tarefa fundamental e crítica para todo tipo de organização existente em nossa sociedade. De acordo com Barcelos (2015), as pesquisas na área da Psicologia e da Educação fornecem a perspectiva das emoções vistas como: ativas, interativas e processuais (BOSMA e KUNNEN, 2001; MESQUITA e MARKUS, 2004); hierarquicamente construídas (EKMAN, 2004); socialmente construídas (ZEMBYLAS, 2004; MESQUITA e MARKUS, 2004, BENESCH, 2012); culturalmente construídas (ZEMBYLAS, 2004; MESQUITA e MARKUS, 2004); e discursivamente construídas (PARKINSON, 1995; ZEMBYLAS, 2005). Todas essas categorizações podem ser encontradas em estudos da LA e, de maneira geral e resumida, entendem que as emoções emergem do discurso, são processuais, dinâmicas e interativas. Ademais, podem ser reguladas pelo por regras, padrões e relações de poder. Tudo isso, traduz o caráter complexo desse construto.

Em concordância com autores já citados, como Schutz e DeCuir (2002), Hargreaves (2000, p. 812) reforça a importância das emoções, caracterizando-as como:

[...] uma parte integrante da educação e das organizações em geral. Professores, alunos e líderes, em vários momentos, se preocupam, têm esperança, se entusiasma, sentem-se entediados, duvidam, invejam, têm cismas, amam, sentem-se orgulhosos, ficam ansiosos, deprimidos, frustrados e assim por diante. Tais emoções não são periféricas à vida das pessoas; nem podem ser

compartmentalizadas longe da ação ou da reflexão racional dentro dessas vidas. Emoção, cognição e a ação são, de fato, integralmente conectadas¹⁶.

Neste excerto, percebemos mais uma vez a impossibilidade de isolar as emoções de nossas ações e de nossa racionalidade, uma vez que elas estão presentes em toda e qualquer situação que possamos experienciar. Assim, com o passar dos anos, principalmente no ambiente de trabalho, as reações emocionais do ser humano deixaram de ser vistas como sinal de fraqueza e desvio da racionalidade, e conquistaram legitimidade para serem expressas, gerenciadas e investigadas.

No que concerne ao ensino e aprendizagem, Day (2004) destaca como o clima emocional de uma sala de aula influencia as práticas do professor e de seus estudantes. De acordo com o autor, tanto docente quanto aprendizes vivenciam uma gama de emoções, que são, por vezes, contrastantes. No trabalho do professor, as experiências emocionais ocorrem de forma contínua e significativa, sendo que, especialmente para professores em formação inicial, o relacionamento com os alunos se mostra crucial para que o profissional atribua significado ao “ser professor” (MEYER, 2009). Relacionado a isso, na próxima subseção continuo com minha atenção voltada às emoções do docente.

2.2.2. Emoções do professor

Como pontuado por diversos autores, tais como Sutton e Wheatley (2003), Schutz e Zembylas (2009), Golombek e Doran (2014), após o desafio de ruptura com a tradição intelectual racionalista, que considerava a emoção inferior à razão, as últimas três décadas vêm destacando as emoções como uma parte central da vida do professor. Para isso, alguns dos estudos têm mostrado a relevância desse construto para o ensino e aprendizagem em sala de aula (NIAS, 1996; SUTTON, 2000; ZEMBYLAS, 2003; HARGREAVES, 2004, OPLATKA, 2007). Uma das ênfases, similar a um dos pontos que abordo neste trabalho, tem sido a relevância de investigar a relação entre motivação e emoção (BANDURA, 1997; HARGREAVES, 2000). Além disso, há estudos acerca da relação existente entre emoções e identidades (DAY, 2004; ZEMBYLAS, 2005); bem-estar do professor (SCHUTZ e ZEMBYLAS, 2009); entre outros.

¹⁶ Emotions are an integral part of education and of organizations more generally. Teachers, learners and leaders all, at various times, worry, hope, enthuse, become bored, doubt, envy, brood, love, feel proud, get anxious, are despondent, become frustrated, and so on. Such emotions are not peripheral to people's lives; nor can they be compartmentalized away from action or from rational reflection within these lives. Emotion, cognition and action, in fact, are integrally connected. (HARGREAVES, 2000, p. 812)

Segundo Zembylas (2003), os trabalhos a respeito das emoções de professores foram se desenvolvendo com base em duas vertentes. Em primeiro lugar, pesquisadores da área da educação começaram a reconhecer o poder emocional no ensino e se perguntaram como as escolas poderiam usar isso de forma positiva, uma vez que o argumento principal descrevia a qualidade da interação professor-aluno como vital para o processo de aprendizagem. Dessa forma, como defende Osborn (1996), a partir da interação humana, o ensino e a aprendizagem eficazes deveriam ser vistos como afetivos. No entanto, o que notou-se foi que os estudos não estavam efetivamente abrangendo as diversas emoções vivenciadas pelo professor, mas sim focando-se apenas em discussões acerca do stress e *burnout*, indicando como os docentes se sentiam nervosos e tensos.

Em segundo lugar, a outra vertente de pesquisas sobre emoções propiciou uma onda de investigações focando-se, essencialmente, em relações sociais. Nisso, direcionados por um pensamento sociológico, teóricos passaram a se atentar para o ensino como uma relação que abarca emoções e interações sociais não apenas com os alunos, mas também com pais e administradores do escolares, por exemplo. Dessa forma, as emoções do professor emergiriam e seriam moduladas de acordo com suas interações. Nesse sentido, faz-se importante, também, olhar para as emoções relacionadas às experiências positivas, e não apenas para os momentos descritos como negativos, pois qualquer emoção do professor se caracteriza, nessa perspectiva, como resultados de relações culturais, sociais, institucionais e políticas (HARGREAVES, 1998; ZEMBYLAS, 2005).

Damásio (2004) classifica as emoções de acordo com três configurações: (i) de fundo, (ii) primárias e (iii) sociais, que, de acordo com o autor, são a chave para o trabalho do professor. As emoções de fundo são aquelas que o professor consegue identificar mais facilmente, descrevendo-as como agradáveis ou desagradáveis para o seu bem-estar. As emoções primárias são vistas como universais, como se fossem seres de uma mesma espécie; elas incluem: raiva, medo, ansiedade, tristeza, surpresa, nojo e felicidade. Já as emoções sociais são as influenciadas pela sociedade e pela cultura, sendo alguns de seus exemplos: a simpatia, o constrangimento, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração, a indignação e o desprezo. Day e Qing (2009) sugerem que a capacidade do professor em monitorar e gerenciar esses três níveis de emoções é capaz de fazer com que ele tenha um melhor senso de bem-estar pessoal e social.

Quanto ao trabalho do pesquisador, Schutz e DeCuir (2002, p. 129) alegam que devido às “uma vez que as emoções tendem a ser muito fluídas, investigar seu processo experiencial

é central para compreender as emoções na Educação¹⁷”. Assim, não basta investigar as emoções isoladas, mas sim como ocorrem nas experiências dos professores. Nessa direção, Korppi (2014) assevera que, uma vez que os professores estão em constante contato com outras pessoas (alunos, colegas de trabalho, pais de alunos e administradores), o mais lógico é partir de um ponto de vista relacional em estudos com docentes e discentes. Alinhando-se ao caráter social e cultural das emoções, a autora defende que, pela perspectiva relacional, o importante é explicar o que causa uma emoção e o porquê delas serem suscitadas em determinadas situações. Em outras palavras, ela se alinha aos pressupostos defendidos por Schutz e DeCuir, citados anteriormente. O primeiro autor, em parceria com outros pesquisadores, corrobora mais uma vez para essa visão relacional, pontuando que “emoções são ‘relacionais’, de modo que as experiências emocionais não existem como características exclusivas de uma pessoa ou de um ambiente. Experiências emocionais particulares envolvem combinações pessoa-ambiente¹⁸” (SCHUTZ et al., 2009, p. 202).

Voltando a Korppi (2014), em sua dissertação de mestrado, ela investigou quais os tipos de emoções um grupo de professores de línguas, recém-formados, experienciaram em relação aos seus alunos. Pelo estudo ter sido parte de uma pesquisa longitudinal na Finlândia, foi analisado ainda se essas emoções mudaram de acordo com o passar dos anos. Como parte dos resultados, a pesquisadora constatou que as emoções dos professores em relação aos alunos eram alteradas de acordo com o progresso de suas carreiras. Por motivos variados como, por exemplo, conhecer melhor os estudantes e desenvolver-se profissionalmente, as emoções dos professores, consideradas negativas, diminuíram e se tornaram mais brandas, enquanto as emoções caracterizadas como positivas aumentaram.

Em contexto brasileiro, as pesquisas acerca das emoções de professores de línguas também têm se mostrado como uma área profícua dentro da LA. A citar alguns exemplos, Coelho (2011) objetivou investigar e compreender as experiências e emoções de professoras, de escolas públicas, participantes de um projeto de educação continuada para professores de inglês. Com os dados coletados entre os anos de 2004 e 2009, seus resultados indicaram que transformações são possíveis a partir do estabelecimento de novas emoções, o que pode levar

¹⁷ “Because emotions tend to be very fluid, investigating the emotional experience process is key to our understanding of emotions in education.” (SCHUTZ e DECUIR, 2002, p. 129)

¹⁸ “[...] emotions are “relational”, such that emotional experiences do not exist as exclusive features of a person or of an environment. Particular emotional experiences involve person–environmental transactions.” (SCHUTZ et al., 2009, p. 202)

consequentemente, a novos domínios de ação. Ademais, uma das ênfases percebidas foi a emoção de acolhimento e aceitação vivenciada no projeto de educação continuada.

Rezende (2014) investigou suas próprias emoções enquanto professora de inglês de uma escola pública. Para isso, através de um autoestudo, buscou, especificamente, verificar quais eram suas emoções e como elas eram construídas, além de analisar a relação delas com o contexto escolar e com sua prática. Os resultados indicaram, em um primeiro momento, emoções de tristeza, frustração e indignação atreladas à relação com seus alunos e seus colegas de trabalho, a sua prática, à política educacional e à cultura do contexto. Em um segundo momento, foi verificada a existência de felicidade, entusiasmo e esperança. Similar a Coelho (2011), Rezende (2014) percebeu a importância da reflexão para transformações nos domínios de ação.

Martins (2017) pesquisou a influência do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI) nas emoções-identidades, como é referenciado por ela, de 11 professores de inglês da Bahia, participantes do programa de educação continuada. A pesquisadora pôde constatar que o maior impacto da experiência no PDPI, nas emoções-identidades docentes, foi em relação à confiança para falar em inglês. Como foi evidenciado, a maior parte dos profissionais construiu identidades seguras e confiantes enquanto falantes de LI, sentindo-se empoderados e com segurança para falar. Assim, eles se perceberam capazes de se comunicar em inglês. Contudo, a experiência no PDPI também foi responsável por contribuir para o impacto negativo nas emoções e identidades dos participantes, uma vez que foi identificado o sentimento de inferioridade nos participantes que, de maneira geral, revelaram se sentir completamente seguros em relação às suas habilidades apenas após viajarem para um país falante de inglês e terem sido capazes de interagir com os falantes nativos da língua.

Como pôde ser visto, os três trabalhos brasileiros ilustrados se deram com professores já formados, sendo dois deles (COELHO, 2011; MARTINS, 2017) com participantes de projetos de educação continuada. Além desse tipo de formação, outro ponto que vêm ganhando destaque nos estudos de emoções na LA é a pesquisa com profissionais em formação inicial. No Brasil, alguns exemplos de trabalhos realizados são os de Ribeiro (2012), Rodrigues (2015) e Ramos (2018), os quais apresento nos parágrafos seguintes.

Em seu trabalho, Ribeiro (2012) investigou os estados afetivos que permearam as práticas de duas professoras de língua inglesa, ambas em formação inicial. Utilizando instrumentos de coleta de dados, como: diários, entrevistas semiestruturadas, notas de campo, observações e gravações de aulas em áudio, os resultados mostraram que as professoras

experienciaram diversos estados afetivos, tanto de forma positiva quanto negativa. Estes foram suscitados por interações das docentes com os alunos e o contexto de trabalho. Foi indicada, ainda, a relevância de um ambiente de trabalho que dê suporte aos professores, por meio de monitoramento, compartilhamento de ideias e reflexões sobre suas práticas, especialmente em seus primeiros anos de experiência. O trabalho de Ribeiro (2012) foi realizado no Curso de Extensão em Língua Inglesa da Universidade Federal de Viçosa, mesmo contexto no qual minha pesquisa foi desenvolvida. No entanto, meus objetivos foram diferentes, pois, como já mostrado, além da professora, analisei também os dados de seus alunos, com foco na motivação e emoções vivenciadas.

A pesquisa de Rodrigues (2015) focou em professores que estavam cursando uma disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, com objetivo de identificar as crenças e emoções dos docentes e analisar a relação entre esses dois construtos. A autora observou que as emoções e crenças dos participantes acerca do ensino e aprendizagem de inglês interagiram de maneira interativa, dinâmica, complexa, recíproca e dissonante, o que causou mudanças e fortalecimento de crenças. De acordo com os resultados obtidos, essas interações associaram-se com as ações dos professores, assim como com suas identidades e com os contextos situados socialmente, historicamente e politicamente.

Por fim, dentre os três trabalhos ressaltados, Ramos (2018) investigou a inter-relação entre emoções vivenciadas por professoras de língua inglesa e o processo de (re)construção de identidades profissionais. A pesquisa contou com a participação de duas professoras de um projeto de extensão de ensino de línguas estrangeiras, sendo os dados coletados durante dois semestres letivos. De acordo com a análise realizada, foi sugerida uma inter-relação de natureza recíproca entre as emoções que as participantes experienciaram e suas identidades construídas e negociadas na prática pedagógica. Segundo o pesquisador, as emoções das professoras atuaram como mediação entre a parte profissional e as ações das docentes. Dessa maneira, com base nos resultados, Ramos (2018), similar a Ribeiro (2012), pontua a necessidade da realização de um trabalho com professores nos cursos de formação de LI. De acordo com ele, é necessária a promoção de um letramento emocional que possibilite aos professores saber lidar com suas próprias emoções e com as emoções de seus alunos.

Com base nesses três últimos exemplos, assim como nos estudos apresentados anteriormente (COELHO, 2011; REZENDE, 2014; MARTINS, 2017), percebemos, novamente, a relevância das emoções para a profissão do professor, o que dialoga com o que havia sido apresentado previamente pela literatura da área e por outros autores. Após ter

discutido um pouco sobre as emoções no papel do professor, abordo esse mesmo construto no desenvolvimento do aprendiz.

2.2.3. Emoções dos aprendizes

Investigar as emoções de estudantes faz-se tão relevante quanto pesquisar as de professores. De acordo com White (2018), a pesquisa acerca de emoções, especificamente na aprendizagem de línguas, teve início, conhecido, com os estudos de: Chastain (1976), Curran (1976), Kleinmann (1977), Scovel (1978) e Lozanov (1979). Nesse início, ficou claramente evidenciada a relevância da parte emocional como influência crucial no desenvolvimento do aprendiz. No entanto, como os estudos de emoções relacionadas à LE no geral, foi apenas mais recentemente que as pesquisas a respeito das emoções do aprendiz ganharam mais força. Em contexto internacional, podemos destacar alguns trabalhos como: Schutz e Pekrun (2007), Imai (2010), Wathuge (2017), entre outros.

Quanto ao trabalho de Schutz e Pekrun (2007), os pesquisadores organizaram uma obra que, além de apresentar uma perspectiva teórica sobre emoções na área da educação, também aborda algumas pesquisas relacionadas ao assunto no que diz respeito a professores e aprendizes. Em relação ao trabalho de Imai (2010), seu foco foi investigar as interações verbais de estudantes universitários durante um semestre, em sala de aula. Dentro disso, o objetivo foi o de analisar o papel das emoções no processo de aprendizagem de uma LE, o inglês. De acordo com os resultados, é argumentado que o papel emocional, na situação analisada, não é o de somente facilitar, filtrar ou dificultar o funcionamento cognitivo interno do indivíduo, mas também mediar o desenvolvimento do aprendiz, principalmente quando ele é incorporado em uma relação interpessoal. Similar a Imai (2010), Wathuge (2017) também realizou um estudo com universitários aprendizes de inglês, a fim de identificar as emoções experienciadas em tal contexto, destacando suas fontes e impacto sobre o aprendiz. Seus resultados levaram a emoções diversas, classificadas como positivas e negativas e que relacionaram-se a diferentes situações.

Com base nos estudos citados, percebemos a indicação dos trabalhos acerca de emoções de alunos de abordar o contexto onde os aprendizes estão inseridos, ou seja, não isolá-los de onde estudam. Como vimos, ambos os estudos (IMAI, 2010; WATHUGE, 2017) trataram de um contexto de universidade. Minha pesquisa, apesar de ser em um curso de extensão aberto a toda a comunidade, também conta com participantes todos universitários. No entanto, pontuo que as pesquisas em contexto brasileiro também têm abordado outras

situações de aprendizagem. Visto isso, em contexto nacional, mesmo aparentando haver mais investigações sobre emoções de professores (COELHO, 2011; RIBEIRO, 2012; OLIVEIRA, H, 2013; REZENDE, 2014; PADULA, 2016; RODRIGUES, 2015; ANDRADE, 2016; FERREIRA, 2016; MARTINS, 2017; SOUZA, N., 2017; RAMOS, 2018), podemos encontrar alguns estudos sobre as emoções do aprendiz (PIRES, 2005; ARAGÃO, 2007; SILVEIRA, 2012; COSME, 2014; DIAS, 2014; LEMOS, 2017).

Apresentando um pouco do que foi realizado nesses estudos, podemos falar, de forma variada, primeiramente, sobre a pesquisa de Pires (2005), que teve como objetivo investigar o processo de aprendizagem de inglês de estudantes de meia-idade, com faixa etária de 45 a 68 anos, em uma escola que empregava tecnologia de aprendizagem acelerada. O foco da pesquisadora foi o de analisar o domínio afetivo (crenças, emoções e atitudes) dos aprendizes em relação à língua. Os resultados do estudo indicaram que quando comparados com estudantes mais jovens, os alunos tinham menos medo de cometer erros na frente dos colegas. Dessa forma, eles se mostravam persistentes diante das dificuldades e dispostos a praticar o quanto fosse necessário. No entanto, possuíam crenças negativas a respeito deles mesmos e da própria capacidade de aprendizagem, o que fez com que emergissem emoções de inibição, ansiedade e frustração.

Mais recentemente, Lemos (2017) conduziu uma pesquisa-ação com o intuito de investigar o impacto das emoções e dos multiletramentos no ensino e aprendizagem de inglês, no ensino médio de uma escola pública do estado da Bahia. Para a realização do estudo, foram desenvolvidas estratégias para que os estudantes aprendessem por meio da mediação do *WhatsApp*. Com desenvolvimento durante dez semanas, o trabalho indicou aumento da confiança e a da disposição comunicativa dos aprendizes, de acordo com as emoções vivenciadas ao longo das atividades realizadas. Voltada também para a pesquisa-ação e multiletramentos, anteriormente, Dias (2014), verificou as potencialidades e limitações da utilização de redes sociais para o ensino e aprendizagem de inglês em um grupo do ensino fundamental. Nesse sentido, a pesquisadora objetivou identificar como as práticas multiletradas nas redes sociais podiam impactar no domínio das ações e emoções dos aprendizes em relação a LI. O trabalho realizado consistiu em propostas de aulas mediadas por um grupo do *Facebook*, e sugeriu a transformação de emoções de vergonha, medo e desinteresse em emoções como alegria, prazer e interesse pela aprendizagem. Em vistas a isso, os estudantes se sentiam mais capazes e se mostravam mais engajados a usar o inglês ao produzir sentido por meio da interação. Quanto a professora-pesquisadora, pôde ser observada a sua felicidade e satisfação acerca de seu trabalho.

No que se refere a pesquisas brasileira em meio universitário, Aragão (2007) desempenhou um estudo acerca de experiências e emoções na aprendizagem de sete professores de inglês em formação inicial. A coleta de dados foi realizada através de narrativas autobiográficas, entrevistas, diários, colagens, conversas informais, notas de campo, filmagens e questionário final. Com base nisso, o pesquisador afirma que foi possível que os participantes refletissem a respeito da complexidade da inter-relação entre emoção, ação e reflexão na aprendizagem de inglês em sala de aula. O processo de reflexão sobre suas emoções e ações contribuiu positivamente para que os estudantes participassem de maneira mais autônoma e responsável nas aulas.

A partir dos estudos apresentados, pode-se observar que as emoções são um dos fatores responsáveis por guiar o processo de aprendizagem e de ensino (DIAS, 2014; LEMOS, 2017) dos alunos. Pekrun e Schutz (2007, p. 313-314) assinalam que as “emoções afetam profundamente o engajamento dos alunos e professores, o desempenho e o desenvolvimento de suas personalidades, que implica que eles são de importância crítica para a agência das instituições de ensino e da sociedade em geral.”¹⁹ Com base no que é pontuado pelos autores, percebemos que ignorar a existência das emoções em um processo, como no ensino e na aprendizagem de línguas, é nos privarmos da compreensão do quão poderoso é esse aspecto e como ele ainda necessita ser explorado. Visto isso, na próxima seção, apresento a relação que se estabelece, na LA, entre motivação e emoções.

2.3. A relação entre motivação e emoções

Pesquisas de teóricos como: Meyer e Turner (2006), Dörnyei e Ushioda (2011), Kubanyiova (2012) e López e Aguilar (2012) têm defendido a relação entre motivação e emoções na área educacional. Como vimos anteriormente, na seção 2.1, as investigações da abordagem sociopsicológica já indicavam como esses dois construtos eram capazes de interagir entre si. Dessa maneira, os estudos conduzidos por Gardner e seus colegas possuíam grande foco no domínio afetivo ao avaliarem as atitudes de aprendizes de línguas. No entanto, as décadas posteriores ao início das investigações motivacionais em LE não se mostraram produtivas quanto ao diálogo existente entre motivação e emoções. No início da década

¹⁹ “[...] emotions profoundly affect students’ and teachers’ engagement, performance, and personality development, implying that they are of critical importance for the agency of educational institutions and of society at large.” (PEKRUN e SCHUTZ, 2007, p. 313-314)

passada, MacIntyre (2002) já enfatizava que, na LA, as características motivacionais da emoção não vinham recebendo atenção adequada. Ainda hoje, têm sido poucas as pesquisas nesse sentido, a citar López e Aguilar (2012) e Andrade (2016) como alguns exemplos mais recentes, os quais apresento brevemente no parágrafo seguinte.

López e Aguilar (2012) investigaram os efeitos das experiências emocionais na motivação de aprendizes universitários de LI em contexto mexicano. A partir da análise dos dados, coletados por meio de narrativas escritas, diários e entrevistas semiestruturadas, as pesquisadoras comprovaram que as emoções vivenciadas pelos participantes contribuíram tanto para aumentar quanto para diminuir suas motivações. Um dos pontos destacados por elas foi o de que, mesmo emoções que poderiam ser prejudiciais para a aprendizagem de LE serviram de impulso para que os alunos aprendessem inglês, uma vez que eles as viam como barreiras a ser superadas. Em contexto brasileiro, Andrade (2016) objetivou investigar a motivação e as emoções de uma professora de inglês no contexto de escola pública. No estudo, a pesquisadora ainda buscou relacionar esses dois construtos. Seus resultados indicaram que a motivação da professora para ensinar a LI desenvolvia-se com base nos alunos, como, por exemplo, na falta de interesse deles. Isso a deixava menos motivada para ensinar. Ademais, emoções como: empatia, alegria, surpresa, frustração, raiva e tristeza relacionaram-se de forma interativa, dinâmica e dissonante com a motivação da docente.

Os estudos apresentados, que trataram da motivação e emoções para aprender e para ensinar a LI, respectivamente, contribuem para reforçar a necessidade de nos atentarmos para a relação que esses dois aspectos possuem no ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, como Dörnyei e Ushioda (2011) afirmam, juntas à cognição, as emoções e a motivação formam o que tem sido referido tradicionalmente de “Trilogia da mente”. Em outras palavras, esses três aspectos constituem as três dimensões principais das operações mentais nas experiências humanas. Como mostrado previamente neste capítulo, motivação e emoções se comportam de maneira dinâmica e são impactadas principalmente pelo contexto e por interações sociais. No que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas, Meyer e Turner (2006, p. 379) exemplificam que em contexto de sala de aula, “a motivação positiva do aprendiz é muitas vezes entrelaçada com demonstrações explícitas de emoção, como rir da piada de um professor sobre seu erro no quadro ou a expressão de orgulho do aluno em compreender um problema difícil.²⁰” Por outro lado, MacIntyre (2002) também pontua a

²⁰ “[...] positive student motivation is often intertwined with explicit displays of emotion, such as laughter at a teacher's joke about his mistake on the board or a student's expression of pride at understanding a difficult problem. (MEYER e TURNER, 2006, p. 379).

desmotivação que o aprendiz pode sentir. Dessa maneira, o autor defende que dependendo do nível de constrangimento que um aluno sentir, pode ocorrer, por parte dele, a diminuição de interações em sala de aula ou, até mesmo, o abandono do curso. Corroborando com o que é destacado por esses autores, Aragão (2008, p. 2659) explica que “a emoção funciona como um amplificador ou um delimitador do comportamento humano, formando parte central do sistema de motivações de alunos de uma segunda língua ou língua estrangeira.”

Com base na literatura já existente na área da LA, é possível compreender que as emoções são uma das formas responsáveis por guiar a motivação do aprendiz e do professor. Visto isso, elas têm a capacidade de auxiliar o indivíduo a manter ou redirecionar sua disposição motivacional. Devido ao reconhecimento da motivação como um construto complexo, suscetível a variações e desenvolvido de acordo com interações contextuais, uma das direções mais recentes nos estudos em LE, integrando emoções e motivação, tem sido as investigações com base na teoria do Sistema Autoidentitário de L2, proposto por Dörnyei (2005), como mencionado na seção 2.1.3.4. Desse modo, Dörnyei e Ushioda (2009, 2011) e MacIntyre e Gregersen (2012), por exemplo, apontaram a relevância de integrar a dimensão emocional aos estudos acerca da percepção do eu atual e do eu futuro, uma vez que na tentativa da redução da discrepância entre o “eu real”, atual, e o “eu do futuro”, diversas emoções podem ser suscitadas em uma pessoa. Este é um dos avanços que as pesquisas a respeito de motivação e emoções, interligadas, têm feito na LA. A partir de diferentes contextos, diferentes objetivos e de, até mesmo, combinações de diferentes teorias, muita evolução pode ocorrer nesse sentido de pesquisa, da mesma maneira que a motivação e emoções vieram e vêm se desenvolvendo em outros estudos, como apontei anteriormente neste trabalho.

Em resumo, neste capítulo apresentei uma revisão teórica acerca da motivação e emoções. Para isso, apontei como as pesquisas dessas áreas vieram se desenvolvendo no ensino e na aprendizagem de línguas e como elas se caracterizam como relevantes para a LA. Após ter discutido sobre os construtos em seções diferentes, indiquei, nesta última seção, a relação existente entre eles, visto que este foi um dos objetivos de minha pesquisa: analisar como motivação e emoções se relacionam na tarefa de ensinar e aprender LI. Com o intuito de alcançar este e os demais objetivos, no próximo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos utilizados.

CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, discorro sobre a metodologia que permitiu a realização deste estudo. Primeiramente, abordo a natureza de pesquisa. Em seguida, descrevo o contexto e participantes desta investigação. Adiante, apresento os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados. Por fim, explico os procedimentos para a análise dos dados obtidos.

Contudo, antes de abordar os pontos acima mencionados, informo que este trabalho foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, sob o registro CAAE: 82444117.3.0000.5153 na Plataforma Brasil (vide Parecer Consubstanciado – Anexo 1).

3.1. Natureza da Pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritivo. Com base em Flick (2018), pesquisas dessa natureza visam compreender, descrever e, às vezes, explicar fenômenos sociais. Suas particularidades envolvem: o trabalho com o ser humano em um contexto natural e cotidiano; a busca da compreensão das ações dos sujeitos a partir de suas próprias perspectivas; o foco, geralmente, em um pequeno número de indivíduos, grupos ou contextos; a utilização de uma gama de métodos com o intuito de estabelecer a relevância do objeto de pesquisa; entre outros (RICHARDS, 2003). Assim, podemos dizer que há preocupação acerca do entendimento sobre como as pessoas constroem o mundo ao seu redor, o que faz com que os estudos qualitativos não sejam traduzidos em dados isolados, mas em um trabalho de análise que busque a compreensão e interpretação do que está sendo investigado.

Possuindo raízes em disciplinas como a Antropologia e a Sociologia, a pesquisa qualitativa abrange, atualmente, os diversos campos de estudos das Ciências Humanas e Sociais (CROKER, 2009). No que diz respeito à LA, o caráter qualitativo em pesquisas científicas vem apresentando crescente evolução e reconhecimento desde a década de 90 (DÖRNYEI, 2007), principalmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas. Nesse viés, há exemplos de investigações, tanto no exterior quanto no Brasil, que lidam com questões relacionadas a professores e/ou aprendizes, em que são exploradas e interpretadas suas experiências, identidades, ações, interações e demais aspectos ligados ao uso da língua.

O processo de desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa ocorre de maneira interativa, ou seja, a coleta, análise e interpretação dos dados são feitas, em grande parte, ao mesmo tempo. Isso proporciona maior orientação ao pesquisador, que estuda e adapta os seus passos posteriores, sendo ele considerado o principal instrumento de pesquisa (CROKER, 2009). Na coleta de dados, podem ser utilizados questionários, entrevistas, diários, narrativas, etc. Geralmente, utiliza-se mais de um desses meios, o que atesta a rigorosidade, sistematização e confiabilidade das considerações realizadas sobre o problema de pesquisa.

3.2. Contexto e Participantes

Esta seção está dividida em quatro subseções. Na primeira, descrevo o contexto da pesquisa. Na segunda, indico como ocorreu o processo de escolha dos participantes. Nas duas últimas, retrato os sujeitos que constituíram esta investigação: professora e aprendizes.

3.2.1. O Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN)

Esta pesquisa teve como contexto o Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). O curso em questão teve início em 1998, decorrente da iniciativa de professores do Departamento de Letras da própria universidade. Atualmente, o CELIN faz parte do Programa de Extensão em Ensino de Línguas (PRELIN), que é um espaço educativo e científico vinculado ao ensino, à pesquisa e à extensão. Além do curso de língua inglesa, o PRELIN oferece os seguintes cursos: francês (Curso de Extensão em Língua Francesa – CELIF), espanhol (Curso de Extensão em Língua Espanhola – CELES), libras (Curso de Extensão em Língua Brasileira de Sinais – CELIB) e português para estrangeiros (Curso de Extensão em Língua Portuguesa para estrangeiros – CELIPE).

O PRELIN visa ao oferecimento de cursos de excelência e a custos reduzidos, no intuito de atender à demanda das comunidades acadêmica e viçosense, tendo como foco o desenvolvimento linguístico, cultural e social de seus alunos. Ademais, esse programa objetiva ser campo de estágio aos alunos dos cursos de Letras e de Secretariado Executivo Trilíngue do Departamento de Letras da UFV, assim como servir de área de pesquisa para os alunos universitários e professores. A exemplo disso, no período de coleta de dados para esta pesquisa, o CELIN contava com 28 professores e cinco secretárias, além de uma coordenadora e duas supervisoras.

Os docentes do CELIN, em geral, se inserem na categoria de professores em formação inicial ou professores em pré-serviço, visto que ainda se encontram na fase de graduação em Letras, com habilitação português/inglês. A esses profissionais, é oferecido um acompanhamento contínuo no que concerne à formação de professores de línguas. Além de passarem por um processo de seleção e treinamento antes de ingressarem como professores do projeto, encontros semanais com a supervisão do curso e *workshops* sobre o ensino de LI integram suas rotinas acadêmicas.

Em relação a seus alunos, devido à sua localização em ambiente universitário, o CELIN conta com uma maioria de graduandos ou pós-graduandos da própria universidade. No entanto, ainda há aprendizes que são funcionários da instituição e, também há alunos que residem na cidade onde está localizada a universidade, mas que não fazem parte da comunidade universitária. A respeito dos horários de aulas, visando a atender tanto aos alunos quanto aos professores, são oferecidas turmas no período da manhã, das 7 às 8h, e turmas no horário de almoço, das 12h10min. às 13h45min. Nesta pesquisa, os participantes inserem-se nessa segunda opção, como apresentado nas próximas três subseções.

3.2.2. A escolha dos participantes

Uma vez que o meu projeto de pesquisa já havia sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, da UFV, e que eu pretendia trabalhar com um professor(a) em formação inicial do CELIN, entrei em contato com a coordenação do curso no início do primeiro semestre letivo de 2018, pedindo autorização para apresentar minha pesquisa aos professores estagiários do projeto de extensão. Em uma reunião, no dia 23 de março de 2018, após essa apresentação para todos os professores do CELIN, oito dos presentes demonstraram interesse em participar do estudo. Recolhi os contatos de e-mail deles e, assim como explicado, eles receberiam um questionário aberto (Apêndice 1) online, através do qual seria selecionado o (a) participante da investigação.

Como fase seguinte, enviei a esses professores o questionário. Aos possíveis participantes, foi dada uma semana para o envio das respostas. Das oito pessoas, sete responderam. Após receber os questionários, defini os critérios de análise, ilustrados no Quadro 01, os quais seriam utilizados na seleção de um professor e sua turma para este estudo.

Critérios de análise do questionário – Seleção de participante
Horários de aulas que possibilitassem a coleta de dados, de acordo com a disponibilidade da pesquisadora;
Experiência do professor no contexto pesquisado (mais experiência);
Modalidade do curso (intensiva-por possibilitar maior contato com os participantes durante as observações);
Palavras e/ou trechos que indicassem/sugerissem interação ou a relação professor-aluno;
Palavras e/ou trechos relacionados à motivação/emoções do professor e/ou dos alunos.

Quadro 01: Critérios de análise para a seleção da professora participante

Com base na análise, foi selecionada uma professora para participar da pesquisa. Resumidamente, suas respostas indicaram experiência com turmas do nível 1 ao 3 (iniciante ao intermediário) no curso de extensão, desde o ano de 2016. Ademais, a docente se mostrava preocupada com questões como a sala de aula, seu trabalho e sua motivação no processo de ensino de LI. No período de coleta de dados, ela lecionava para dois grupos da modalidade intensiva: um do nível pré-intermediário (2I) e outro do nível intermediário (3I), com aulas de 7h às 8h (segunda à sexta) e de 12h10 às 13h45 (segunda, quarta e sexta), respectivamente. A turma escolhida para este estudo foi a que me possibilitava contato, ou seja, a da aula no horário de almoço, uma vez que eu trabalhava no outro período. Nas próximas duas subseções, apresento mais informações acerca dos participantes deste estudo.

3.2.3. A professora

Após a seleção já mencionada, entrei em contato com a professora e detalhei os objetivos da pesquisa, apresentando-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 02), que foi assinado no dia 27 de abril de 2018. Seguindo padrões éticos, o nome dela foi preservado. Assim, neste trabalho, ela é identificada sob o pseudônimo de Clara, de sua própria escolha.

No período de coleta de dados, a idade de Clara era 20 anos e ela cursava o 5º período do curso de Letras da UFV. Ainda sobre o seu ensino e aprendizagem de LI, possuía, até então, um ano e meio de experiência docente, sendo todo esse período no contexto do CELIN. Antes de ingressar no curso de licenciatura, no início de 2016, Clara estudou nos seguintes

ambientes de aprendizagem de inglês: escola pública, instituto federal e curso de idiomas. Dados relativos à participante são apresentados no início do próximo capítulo, no qual discuto os resultados desta investigação. Dando continuidade à apresentação dos participantes, abordo na próxima subseção, o perfil dos alunos presentes nesta pesquisa.

3.2.4. Os alunos

Logo após a professora aceitar participar da minha pesquisa, marcamos um dia para que eu pudesse visitar sua sala de aula, quando apresentei meu projeto aos alunos e os convidei a serem participantes. Dos 18 estudantes, todos aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento (Apêndice 03). No entanto, ao longo da investigação, um participante foi desconsiderado por não retornar o primeiro instrumento de coleta de dados. Desse modo, houve um total de 17 participantes, como é mostrado no Quadro 02. Eles também foram identificados a partir de pseudônimos, de acordo com a escolha de cada um.

Participante ²¹	Sexo	Idade	Curso
Ana Elisa	F	22	Engenharia de Agrimensura e Cartográfica
Beatriz	F	24	Mestrado em Letras (Estudos Literários)
Boyka	F	21	Engenharia Florestal
Gabriela	F	50	Professora (Zootecnia)
Hellena	F	24	Mestrado em Bioquímica Aplicada
João Gabriel	M	21	Engenharia de Produção
Larissa	F	25	Mestrado em Entomologia
Leonardo	M	26	Agronomia
Lucas	M	22	Agronomia
Luísa	F	26	Doutorado em Estatística Aplicada e Biometria
Luna	F	22	Bioquímica
Manuela	F	20	Pedagogia
Marilda	F	21	Pedagogia
Mayra	F	39	Mestrado em Bioquímica Aplicada
Monalisa	F	21	Administração
Raimunda	F	21	Administração

²¹ Neste quadro (02) e no próximo (03), os participantes são ordenados por ordem alfabética de pseudônimos.

Valentina	F	20	Agronomia
-----------	---	----	-----------

Quadro 02: Perfil geral dos alunos participantes

Do total de participantes, 14 eram do sexo feminino e três do sexo masculino, cujas idades variavam, na época, entre 20 e 50 anos. A maioria deles (onze) era estudante de graduação e quatro eram de mestrado, uma de doutorado e havia uma professora da UFV. De acordo com seus cursos, foi possível perceber que os alunos estavam dispostos nas quatro áreas científicas da universidade: Exatas, Humanas, Biológicas e Agrárias. Uma das participantes (Larissa) era estrangeira, de nacionalidade colombiana.

Em relação à LI, os estudantes ingressaram no CELIN entre o segundo semestre de 2016 e o segundo semestre de 2017. A diferença de períodos se justifica pelo fato de terem alterado a modalidade dos seus cursos, de extensivo para intensivo, ou, por terem ingressado no curso através de prova de nivelamento, considerando o nível de proficiência linguística do estudante. Durante o período de coleta de dados, esses alunos formavam um grupo de nível intermediário da modalidade intensiva, identificado pelo CELIN como 3I. Suas aulas ocorriam às segundas, quartas e sextas-feiras, de 12h10min. às 13h45min.

Sobre a formação anterior, 13 estudantes concluíram o ensino fundamental e médio em escolas públicas, duas participantes estudaram em instituições privadas, uma estudou nos dois ambientes já citados e uma estudou em uma escola filantrópica. Além disso, oito participantes tiveram a oportunidade de estudar inglês em cursos privados de idiomas. Essas informações podem ser vistas, mais detalhadamente, no Quadro 03, a seguir:

Participante	Ensino fundamental e médio - tipo de instituição	Ingresso no CELIN	Estudo em escola de idiomas
Ana Elisa	Pública	2017/1	Não
Beatriz	Pública	2017/1	Não
Boyka	Pública	2017/1	Não
Gabriela	Pública e privada	2017/1	Sim
Hellena	Privada	2017/2	Sim
João Gabriel	Pública	2017/1	Sim

Larissa	Pública	2017/1	Sim
Leonardo	Pública	2017/1	Não
Lucas	Privada	2017/1	Sim
Luísa	Pública	2017/2	Sim
Luna	Pública	2017/1	Não
Manuela	Pública	2017/1	Sim
Marilda	Pública	2017/1	Não
Mayra	Pública	2016/2	Sim
Monalisa	Pública	2017/1	Não
Raimunda	Escola filantrópica	2017/1	Não
Valentina	Pública	2017/1	Não

Quadro 03: Perfil dos alunos participantes em relação à língua inglesa

Apresentados os estudantes participantes desta investigação, informo que, neste trabalho, agrupo-os de duas formas: *participantes primários* e *participantes secundários*. Essa divisão acontece com base na contribuição dos alunos nos instrumentos de coleta de dados, uma vez que, devido ao tempo e ao número de participantes, não foram todos entrevistados. Dos 17 alunos, nove foram selecionados para a entrevista. No entanto, uma das participantes não pôde comparecer em tal período de coleta de dados, o que fez com que oito alunos me concedessem a entrevista, constituindo o grupo de *participantes primários*, são eles: Beatriz, Gabriela, Hellena, João Gabriel, Larissa, Luna, Mayra e Valentina. Os outros (Ana Elisa, Boyka, Leonardo, Lucas, Luísa, Manuela, Marilda, Monalisa e Raimunda) são os *participantes secundários*.

Para a definição de quais pessoas seriam entrevistadas, considerei os seguintes critérios, verificados por meio das respostas dos questionários e das observações realizadas: (i) interação em sala de aula – alunos que interagissem muito, alunos que interagissem razoavelmente, alunos que interagissem pouco; (ii) modalidade dos participantes (graduação, mestrado, doutorado, professora) – pelo menos uma pessoa de cada; (iii) contato com aprendizagem LI em outro contexto (além do CELIN e escolar regular) – tanto alunos que tiveram quanto alunos que não tiveram. Essa organização pode ser vista no Apêndice 04. Informo que a divisão dos participantes nos dois grupos serve, ainda, para justificar o fato de

os participantes primários aparecerem mais do que outros alunos nos excertos que ilustram a discussão dos resultados no Capítulo 4.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Nesta seção, apresento os instrumentos de coleta de dados utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Foram utilizados: questionários abertos; observação de aulas dos participantes, com notas de campo; e entrevistas semiestruturadas. Todos os instrumentos foram utilizados tanto para coletar dados da professora, quanto dos estudantes, entre os meses de abril e agosto, do ano de 2018. A seguir, por meio do Quadro 04, indico os objetivos de cada um deles e os descrevo detalhadamente nas três próximas subseções:

Instrumento	Objetivos
1) Questionário aberto	<ul style="list-style-type: none"> a) Traçar o perfil dos participantes da pesquisa; b) Identificar, inicialmente, a motivação e possíveis emoções dos participantes para ensinar e aprender a LI.
2) Observação de aulas	<ul style="list-style-type: none"> a) Verificar a motivação e emoções dos participantes em sala de aula; b) Detectar uma possível relação entre a motivação da professora e a dos estudantes.
3) Entrevista semiestruturada	<ul style="list-style-type: none"> a) Conhecer a trajetória de ensino e aprendizagem de inglês dos participantes; b) Compreender a dinâmica da motivação da professora para ensinar a LI, e a dos alunos para aprendê-la; c) Verificar quais emoções emergem e se relacionam com a motivação no processo de ensino e aprendizagem de LI dos participantes.

Quadro 04: Instrumentos utilizados para a coleta de dados e seus objetivos.

3.3.1. Questionário aberto

Constituído por uma série de questões ordenadas de maneira lógica, o questionário é um instrumento de coleta de dados composto de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo participante. De acordo com a *Enciclopédia de Métodos de Pesquisa em Linguística Aplicada*²², lançada por Riazi (2016), nas ciências sociais em geral e, particularmente na LA, esse é um dos instrumentos mais comuns e difundidos para a realização de pesquisas científicas. Geralmente, incluem uma seção a respeito de informações factuais (sexo, idade, nacionalidade, etc.) dos respondentes e uma ou mais outras seções que buscam informações a respeito do construto que é o foco da investigação.

O questionário pode ser classificado como aberto, semiaberto e fechado. A escolha pelo questionário aberto neste estudo se deve a sua possibilidade de propiciar um nível de maior descoberta em relação à análise e interpretação dos dados coletados. Uma vez que há perguntas abertas nesse tipo de documento, há liberdade ao informante quando ele fornece suas respostas. No entanto, o caráter aberto das perguntas demanda maior atenção do pesquisador, tanto ao elaborar o questionário, quanto ao analisar as respostas obtidas.

Atentando-se para os tipos de questionário, Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 262) pontuam o seguinte sobre as questões abertas:

[...] trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente. Um dificultador das perguntas abertas é também encontrado no fato de haver liberdade de escrita: o informante terá que ter habilidade de escrita, de formatação e de construção do raciocínio. Já as perguntas fechadas trarão alternativas específicas para que o informante escolha uma delas. Têm como aspecto negativo a limitação das possibilidades de respostas, restringindo, pois, as possibilidades de manifestação do interrogado.

Com base nos pressupostos desses autores, é possível afirmar que, mesmo exigindo mais do pesquisador, o questionário aberto apresenta mais vantagens em relação ao questionário fechado. Este estudo contou com a aplicação de um questionário aberto para cada grupo de participante: um para a professora (Apêndice 05), no dia 27 de abril, e outro para os estudantes (Apêndice 06), no dia 02 de maio. Aos participantes, foi oferecido o prazo de uma semana para que eles me retornassem o documento. As questões que compuseram esse instrumento foram diferentes para a docente e os alunos. De maneira geral e resumida, havia questões factuais, para que pudesse ser traçado um perfil de cada indivíduo, e questões

²² *The Routledge Encyclopedia of Research Methods in Applied Linguistics.*

iniciais a respeito da motivação dos participantes para ensinar ou aprender a LI, assim como algumas questões acerca de suas emoções no processo de ensino e aprendizagem de inglês. O questionário da professora foi constituído por 14 questões e o dos alunos por 16.

3.3.2. Observação de aulas

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.190), a observação pode ser definida como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Por possuir importância como qualquer outro instrumento de coleta de dados, observar determinado grupo de pessoas em um contexto específico exige, também, um trabalho cuidadoso do pesquisador. Ao utilizar esse instrumento, deve-se ter claros os objetivos para seu uso, assim como uma relação que não gere impacto no ambiente observado. Esta última característica compreende a pesquisa em questão, que não teve como propósito a interferência da pesquisadora no processo de ensino e aprendizagem de LI durante o período de coleta de dados. Assim, minha observação no contexto de pesquisa foi classificada como observação não-participante. Neste tipo de observação:

[...] o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 193).

Como apontado pelas autoras, mesmo com o não envolvimento nas situações do contexto observado, o observador deve possuir objetivos claros e passos dirigidos e conscientes a respeito de seu trabalho. Visto isso, durante o período de observação, realizei notas de campo que me auxiliassem na organização das informações coletadas. Tomar notas de campo é uma atividade que se concentra em perguntas ligadas a *quem, o que, quando, onde, por que e como*. Assim, esse instrumento pode incluir registros detalhados acerca da configuração do local de pesquisa, apontamentos sobre conversas, impressões do observador sobre o que acontece no campo, etc. As anotações contínuas, que costumam ser breves, levam o pesquisador a escrever notas completas em seu trabalho de análise. Geralmente, com o passar das observações, elas passam a ser ainda mais seletivas e focadas no problema de

pesquisa. (RIAZI, 2016). Em minhas notas de campo, registrei o maior número possível de eventos ocorridos em sala de aula, como, por exemplo, o envolvimento dos alunos e da professora nas atividades administradas, interação entre os participantes, descrições sobre comentários feitos pela professora e pelos estudantes e, principalmente anotações acerca de informações verbalizadas ilustrando a motivação e emoções dos participantes. Além disso, registrei minhas impressões sobre os construtos investigados no ensino e aprendizagem de LI dos participantes.

As observações ocorreram nos meses de maio e junho de 2018, perfazendo um total de 13 aulas observadas, conforme Tabela 01, com duração de 1h35min. cada, com exceção da última aula, que, devido aos jogos de futebol da Copa do Mundo, teve duração de 50 min., obedecendo o horário de funcionamento da universidade.

Tabela 01: Aulas observadas

Aula observada	Data
1	04/05/18
2	07/05/18
3	18/05/18
4	21/05/18
5	23/05/18
6	24/05/18
7	25/05/18
8	11/06/18
9	13/06/18
10	18/06/18
11	20/06/18
12	25/06/18
13	27/06/18

3.3.3 Entrevista semiestruturada

A realização de entrevistas em pesquisas acadêmicas é considerada como um valioso instrumento de coleta de dados em relação a determinado assunto. Na pesquisa qualitativa, Richards (2009), baseado em alguns autores (BURGESS, 1984; KVALE, 1996; SILVERMAN, 2000), descreve a entrevista como uma conversa com um propósito, na qual as

experiências e pontos de vistas das pessoas podem ser explorados. Por ser realizada face a face, permite ao pesquisador focalizar um assunto específico, sanando dúvidas, validando aspectos já existentes e adquirindo novas informações (MARCONI & LAKATOS, 2003).

As entrevistas podem ser classificadas como estruturadas, não-estruturadas, ou semiestruturadas. Duarte (2002) afirma que as pesquisas qualitativas geralmente exigem a utilização de entrevistas semiestruturadas. No caso deste estudo, optei por esse tipo de entrevista, uma vez que apesar de seguir um roteiro específico, elas permitem certa flexibilidade em relação aos questionamentos feitos pelo entrevistador. Em outras palavras, uma entrevista semiestruturada pode ser conduzida de acordo com o seu desenvolvimento, considerando os pontos ressaltados e mencionados pela pessoa entrevistada.

Para a realização deste trabalho, foi realizada uma entrevista individual com cada uma das categorias de participantes da pesquisa: professora (Apêndice 07) e aprendiz (Apêndice 08) de LI. Ao considerar os temas motivação e emoções, esse instrumento confirmou dados relevantes previamente coletados por meio de outros instrumentos e abriu espaço para que outros aspectos pudessem ser pontuados. Ao total, conduzi nove entrevistas, nos meses de julho e agosto de 2018. A duração delas foi de 40 a 50 minutos e ocorreram na UFV. Com a permissão dos participantes, as entrevistas foram gravadas para que pudessem ser transcritas e analisadas. Realizadas pela própria pesquisadora, as transcrições se deram na íntegra (Anexo 02), desconsiderando fatores como hesitações, alongamento de vogais, repetições, etc. Além disso, com base em Manzini (2008), ao transferir excertos das entrevistas para a dissertação, editei minimamente alguns trechos e palavras, uma vez que há muita diferença entre nossa fala cotidiana e nossa expressão escrita. Dessa forma, ao ter contato com o trabalho finalizado, o participante não se sentiria constrangido por marcas de oralidade.

O processo de transcrição realizado pelo próprio pesquisador caracteriza-se como uma etapa de benefício para a realização de um estudo. Segundo Gibbs (2009, p. 33), “escutar as gravações com cuidado, ler e conferir a transcrição produzida” faz com que a análise dos dados já seja iniciada. De acordo com esse autor, percebemos que inicia-se, então, uma pré-análise, o que traz contribuição para a análise posterior desse instrumento, que mais tarde passa por um processo de triangulação com os outros meios utilizados para coletar informações. O trabalho com a entrevista e demais instrumentos é abordado a seguir, onde explico os procedimentos de análise empregados nesta pesquisa.

3.4. Análise dos dados

Ao discutir características da pesquisa qualitativa, Holliday (2000) enfatiza a relevância do contexto social onde um estudo é desenvolvido. Nesse sentido, o autor destaca que os dados surgem do ambiente que compõe a investigação. Assim, a análise qualitativa caracteriza-se como um processo de dar sentido às informações, em que temas são selecionados e dados organizados, sem uma preocupação quantitativa. Richards (2003) acrescenta que para a realização de uma análise eficiente, o pesquisador precisa saber combinar três elementos: descrição, análise e a interpretação.

Neste estudo, adotei os parâmetros de análise qualitativa (PATTON, 2002; RICHARDS, 2003; HOLLIDAY, 2007) que visam à criação de sentido dos dados coletados durante todo o processo de pesquisa, que engloba leitura, resumo, análise, codificação, organização e classificação dos temas obtidos (HOLLIDAY, 2007). A partir disso, primeiramente, realizei uma leitura de todos os instrumentos, à medida em que eram coletados. Em cada um deles, busquei por unidades significativas que ilustrassem a motivação da professora e dos alunos para ensinar e aprender a LI, assim como as possíveis emoções que emergissem nesse processo. Após a categorização e a discussão inicial dos resultados dos dados dos participantes, verifiquei a dinâmica da relação da motivação da professora e de seus alunos e, finalmente, analisei a relação existente entre motivação e emoções. Assim, após várias leituras e releituras e organização das categorias, chegou-se ao quadro final das categorias (Quadro 05), que serão discutidas detalhadamente no próximo capítulo.

Categorias
Professora
Fatores que motivavam Clara a ensinar a LI
Fatores que desmotivavam Clara
Emoções em relação ao ensino de LI
Emoções em relação aos alunos
Alunos
A motivação dos alunos para aprender inglês
Emoções em relação à proficiência linguística
Emoções em relação aos colegas e à professora

Quadro 05: Categorias de análise encontradas.

Todo o processo de análise foi conduzido de maneira descritiva e interpretativa, em que verifiquei as similaridades entre as informações obtidas, considerando a recorrência delas em meio aos instrumentos de coleta utilizados e seu posterior agrupamento e constante verificação de ocorrência nos diferentes instrumentos, realizando assim a triangulação dos dados.

Tendo discutido a metodologia, passo a discutir os resultados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados, que estão divididos em quatro seções. Na primeira seção, discorro sobre a professora participante, ao delinear, de maneira mais aprofundada, seu perfil e ao abordar sua motivação e emoções para ensinar a LI. Na segunda, volto minha atenção aos alunos e discuto acerca do que os motivavam a aprender inglês e quais suas emoções em meio ao processo de aprendizagem da LI. Na terceira, explico a dinâmica da relação da motivação entre a professora e os aprendizes. Por fim, exploro e apresento a relação que se constrói, nesta pesquisa, entre motivação e emoções.

4.1. A professora

Nesta seção, discuto sobre os resultados obtidos a partir dos dados de Clara. A fim de compreender melhor sua motivação e emoções, primeiramente, traço um perfil mais detalhado dela, no qual é possível conhecer um pouco a respeito da relação entre Clara, o curso de Letras e sua profissão de professora de inglês.

4.1.1. Conhecendo melhor Clara

Nascida em uma cidade da Zona da Mata Mineira, Clara ingressou no curso de Letras da UFV aos 17 anos, no início de 2016. Anterior a isso, seu contato com a LI se deu no ensino regular. Primeiramente, estudou em escola pública e, posteriormente, em um Instituto Federal, localizado em sua cidade. Também estudou inglês em um curso de idiomas durante seis anos. Ao ser questionada sobre sua relação com a LI naquela época, ela enfatiza: “adorava! Nossa! Quando eu ia para o cursinho, eu via os outros meninos nem aí para os negócios, e eu perguntava, minhas notas eram ótimas. Eu gostava muito” (Clara. E. 04/07/18). Neste excerto, Clara revela que já gostava de inglês, pontuando sua curiosidade pela disciplina e as boas notas que obtia.

No entanto, apesar de afirmar seu gosto pela LI, não é esta a razão que justifica a escolha da participante por cursar Letras. Na verdade, Clara narra que o curso em questão era uma de suas três opções de estudo, pois ainda pensava em cursar Psicologia ou Fonoaudiologia em duas instituições privadas: uma em sua própria cidade e outra em uma cidade próxima. A respeito do curso de Letras, a participante expõe: “[...] eu estava muito

indecisa. Aí, eu joguei a nota aqui por brincadeira, sabe? Eu falei: vou ver se eu passo nesse negócio. Federal eu achava que não ia passar não” (Clara. E. 04/07/18). Com base nisso, Clara revela que não acreditava que seria aprovada em uma universidade federal. Ademais, ela conta sobre sua indecisão quanto à escolha do curso. Ela se descreve como uma pessoa muito indecisa: “eu sou muito indecisa pra tudo” (Clara. E. 04/07/18). Assim, a opção de utilizar a nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) para cursar Letras ocorreu sem muitas esperanças de que pudesse ser aprovada. Quanto à escolha da possível graduação, a única influência citada por Clara foi uma ex-professora de inglês:

Excerto 01:

Letras por quê? Eu estudava no IFET e eu tinha uma professora que falava que era a minha cara fazer Letras, não sei o quê. Falava do CELIN comigo e, do nada, eu joguei a nota e depois eu fui pesquisar para ver como era e tal. Achei legal. Aí, eu comecei, só que meio com o pé atrás ainda, mas quando eu entrei no curso, eu me apaixonei. (Clara. E. 04/07/18)

A participante que, como já informado, realizou parte de seus estudos em um Instituto Federal, se lembra de sua professora de inglês daquela época. Essa professora foi também aluna do curso de Letras da UFV e professora do CELIN. Dessa maneira, incentivava Clara a estudar Letras, alegando ser um curso com o qual ela se identificaria. Entretanto, Clara revela que não possuía muitas informações a respeito do curso, realizando uma pesquisa sobre ele apenas mais tarde. Com base nisso e em sua aprovação, decidiu se mudar para Viçosa, mesmo se mostrando um pouco insegura a respeito da escolha realizada. A partir do contato com os estudos no ambiente universitário, ela afirma ter se identificado com o curso e se apaixonado por ele.

Similar à escolha pelo curso de Letras, ser professora do CELIN não era um objetivo bem definido por Clara, uma vez que seu processo de seleção para integrar a equipe do curso de extensão iniciou-se quase simultaneamente a seu ingresso na universidade. A participante narra essa fase em sua vida acadêmica e profissional:

Excerto 02:

Tudo na minha vida é muito assim do nada, né! Eu tava aqui no primeiro semestre e eu não sabia nada da vida, de Letras. Eu lembro que os professores V²³ e G (professores do CELIN naquela época) foram falar na aula da professora C (professora do Departamento de Letras), que era o Inglês. Aí, eles foram falar do CELIN: quem tinha proficiência já, não sei o quê. Então, eu pensei: vou tentar. Só que eu nem sabia direito o que era, não sabia nada direito. Eu achei que eu nem ia passar. Aí, tentei, entrei e fui de paraquedas também. (Clara. E. 04/07/18)

²³ A fim de preservar a identidade de pessoas citadas, que não fazem parte deste estudo, utilizo a inicial do nome mencionado.

Como mostrado neste excerto, Clara teve conhecimento acerca da seleção para professores do CELIN por meio de professores do curso de extensão naquela época, durante uma de suas aulas de inglês no curso de Letras. A partir disso, mesmo pensando na possibilidade de não ser aprovada, decidiu participar do processo seletivo, no qual foi aprovada e, de acordo com ela, entrou “de paraquedas”, ou seja, de maneira um pouco inesperada.

Até o período de coleta de dados, Clara vinha ensinando no CELIN pelo quarto semestre consecutivo, passando por turmas do nível 1 ao 3. Da mesma forma como se identificou com o curso de Letras, a professora indica gostar de atuar no ensino de LI. Em meio a esse processo, dois construtos presentes são a sua motivação e emoções, os quais discuto a seguir.

4.1.2. Fatores que motivavam e fatores que desmotivavam Clara

A análise e a triangulação dos dados permitiu a identificação do que motivava e do que desmotivava Clara a ensinar LI, de acordo com a pesquisa realizada. Dessa maneira, abordo, primeiramente, sua motivação e, posteriormente, sua desmotivação no que diz respeito ao ensino de inglês. De maneira resumida, a primeira categoria relaciona-se aos alunos de Clara e a segunda relaciona-se ao *cansaço e falta de tempo* que ocasionavam a *impossibilidade de maior preparação de suas aulas*. Adiante, cada uma das duas categorias constatadas é discutida, de maneira detalhada, com base em excertos provenientes das informações coletadas.

4.1.2.1. Fatores que motivavam Clara a ensinar a LI

De maneira geral, a motivação de Clara para ensinar inglês foi associada a seus alunos. Nisso, três aspectos foram sugeridos como responsáveis por motivá-la: *o relacionamento com os aprendizes, o interesse e participação* deles em sala de aula e *o ambiente colaborativo* proporcionado pelos discentes. Discorro sobre cada um dos pontos mencionados nos parágrafos seguintes.

Primeiramente, a existência de um bom *relacionamento* com seus alunos era essencial para que Clara se mantivesse motivada em sua profissão. Para ela, esse *relacionamento*

deveria ser marcado por características de proximidade, descontração e abertura entre ela e os alunos. Similar ao que a professora buscava, Dörnyei e Murphey (2003) enfatizam que a maneira como os aprendizes e o professor se relacionam é o ponto principal para a formação de um grupo harmonioso, capaz de impactar positivamente na motivação de seus membros. Durante a coleta de dados, foi possível perceber que Clara buscava desenvolver suas aulas a partir da centralização da relação professor-aluno, uma vez que era perceptível sua preocupação em relacionar-se bem com os aprendizes e fazer com que eles participassem ativamente das aulas. Indagada sobre o que a motivava a ensinar inglês, ela aponta: “o que me motiva é os alunos estarem interessados nas aulas e nossa relação ser muito boa. [...] Nossa relação é muito boa e eles me motivam muito quando fazem algum comentário, participam da aula e se mostram interessados” (Clara. Q. 02/05/18).

Na turma investigada, era perceptível que o *relacionamento* entre Clara e seus alunos transcendia questões didáticas. Por exemplo em uma nota de campo sobre o primeiro dia de aula observado indica o seguinte: “Antes de entrar na sala, ao esperar para que a sala ficasse liberada pelo professor anterior, a professora já estava empolgada conversando com os alunos no corredor” (NC. 04/05/18). Situações como essa mostram como a proximidade com os estudantes motivava a docente, que demonstrava interesse em saber sobre a vida dos alunos, como eles estavam se sentindo, o que estavam fazendo, etc. No próximo excerto, ela explica sobre o porquê de priorizar sua relação com os alunos e narra uma situação específica com uma de suas alunas, participante desta pesquisa:

Excerto 03:

É que tem professor que entra na sala igual a um robô, dá aula, dá um sorriso, mas você vê que é forçado. Não gosto disso não. [...] Eu gosto dessa coisa de ter uma relação boa, porque tem professor que: falou uma coisa: é lei. Não conversa com o aluno. Às vezes, acontece alguma coisa e não tá nem aí. Eu não sou assim não. Igual, a Luísa²⁴: teve uns dias que ela andou sumida. Ai, eu falei: gente, ela desistiu do curso e não falou nada comigo. Aí, eu mandei mensagem pra ela. Ela falou que tava estudando pra concurso e tava uma correria. Eu me preocupo bastante com isso. (Clara. E. 04/07/18)

Ao prezar por uma boa relação com seus alunos, Clara enfatiza ser necessário ouvir o aluno e manifestar interesse pela vida dele. Em seu relato, ela discorre sobre a preocupação que teve com Luísa, ao perceber que ela vinha se ausentando das aulas de inglês. Devido a isso, entrou em contato com a aluna para saber como se encontrava. Nesse sentido, a proximidade entre a professora e os alunos fortalecia, como Dörnyei e Murphey (2003)

²⁴ Os nomes próprios citados pela professora nos excertos referem-se aos pseudônimos dos participantes desta pesquisa, conforme Quadro 02, no capítulo anterior.

pontuam, o relacionamento com o grupo. Assim, sua motivação desenvolvia-se com base na maneira como os alunos recebiam sua aproximação e da forma como agiam ao se colocarem próximos dela também, como ilustrado a seguir:

Excerto 04:

Eles facilitam totalmente [para que eu fique animada]. Demais da conta! Porque, às vezes, eu chego lá, igual eu falei: vai ser horrível e tal. Aí, eles começam a conversar. Igual no dia que eu tinha contado para eles sobre o aniversário do meu namorado. Entrou em um assunto sobre isso. Eu fui e disse que ia fazer uma surpresa, e a Gabriela no outro dia, que eu estava desanimada, perguntou: “e aí, Clara, e a surpresa?”. Nem tinha começado a aula, mas ela estava se lembrando. Eles se lembram, você vê que eles estão prestando atenção. (Clara. E. 04/07/18)

Como pode ser percebido, o interesse dos alunos em saber sobre a vida pessoal da professora a deixava entusiasmada. No trecho acima, ela descreve situações em que acredita que a aula não será boa, uma vez que não estava animada em alguns dias. Contudo, pelo fato de os alunos se lembrarem e quererem saber sobre algo que ela comentou previamente, sua motivação aumentava. Ela exemplifica o caso da aluna Gabriela, também participante desta pesquisa, que antes da aula começar quis conversar com ela e saber sobre uma festa surpresa que comentou que realizaria. Esse exemplo nos remete, também, aos estudos de Dörnyei e Murphey (2003). De acordo com os autores, para a formação de um grupo coeso, é imprescindível que seus integrantes se conheçam suficientemente bem. Com isso, podemos perceber a maneira como essa proximidade com os alunos agia na motivação da professora no momento em que começava a aula.

Clara ainda mostrava-se motivada pelo clima de descontração entre ela e os aprendizes: “Quando eles estão vendo que algo não tá legal, eles brincam comigo” (Clara. E. 04/07/18). Por meio do que a professora pontua, o ambiente mais informal contribuía para o relacionamento com os alunos. Exemplo disso é quando percebiam que ela não estava muito bem, faziam brincadeiras a fim de deixá-la mais animada. Esses momentos de descontração partiam dos alunos para a professora, da professora para os alunos e dos alunos para os colegas. No excerto a seguir, Clara aborda mais como essa situação costumava acontecer:

Excerto 05:

O Leonardo, tudo que eu falava, ele comentava sobre festa e futebol. Aí, eu brincava: “*Did you go to that party?*” Aí, agora se fala alguma coisa sobre festa, eles (os alunos) já olham para o Leonardo. Talvez eu possa ter influenciado um pouco, mas eles também, nos grupos e tal, podem ter pegado alguma afinidade, não sei. Eles implicam, mas não é com maldade, é uma coisa saudável, legal, até engraçada. (Clara. E. 04/07/18)

Como visto no excerto anterior, é possível notar como foi se construindo o relacionamento entre Clara e os alunos e entre os próprios colegas de classe. Com isso, criou-

se uma atmosfera que a deixava motivada em sua atuação. Em diálogo com a noção de poder estar auxiliando para a formação do grupo (DÖRNYEI e MURPHEY, 2003), Clara sugere que, talvez seu comportamento tenha influenciado o modo como os alunos agiam e classifica a interação em sala de aula como saudável e divertida. Ter uma aula descontraída a motivava. Além da descontração, outro aspecto que corroborava para que Clara valorizasse o seu relacionamento com seus alunos era o fato dos aprendizes irem compartilhando assuntos mais pessoais e tornando-se mais abertos para falar sobre tais questões. Dessa forma, Clara salienta:

Excerto 06:

Então, eles são muito abertos, eles contam da vida deles. [...]. Assim, com essa turma, a gente é muito amigo. A gente sente que eles gostam, quando eles estão desanimados também, porque final de período é complicado. Mas, assim, não sei, dá pra sentir. [...] Até a Gabriela, que era mais fechada, ela fala, brinca comigo. Ela era mais reservada. Ela participava da aula, mas quando era pra falar de coisa mais pessoal, ela ficava na dela. Agora ela brinca, conta as coisas da casa dela. (Clara. E. 04/07/18)

Nesta descrição, Clara revela considerar seus alunos como amigos. Essa visão se baseia na maneira como os aprendizes eram classificados por ela, ou seja, pessoas abertas, que falam sobre a vida delas. Ela destaca a situação de uma aluna, que era mais reservada e, ao longo das aulas, passou a agir de maneira mais descontraída e a comentar sobre temas pessoais. Comportamentos como esses, que levam o aluno a ser caracterizado da forma citada anteriormente, são relevantes para a professora justamente por estarem relacionados à sua motivação. O excerto 07 ilustra essa situação:

Excerto 07:

[...] eu poderia estar cansada o quanto fosse, que eu adorava ficar lá, batendo papo com os meninos, dando aula e tal. Na hora que eu pisava na sala, que alguém vinha falar alguma coisa, mudava, assim: sabe quando tá tudo preto, aí você pisa e, assim, fica tudo claro? Era desse jeito! Nossa, eu ia dormir tarde, às vezes arrumando alguma coisa. Pensava que a aula no outro dia ia ser horrível, mas chegava lá e os meninos faziam a aula. Não precisava de eu falar nada, que eles já estavam falando. (Clara. E. 04/07/18)

Como constatado, o cansaço de Clara não interferia em sua motivação para estar em sala de aula, apesar de não se mostrar muito animada ao pensar sobre como sua aula seria. Clara mencionou frequentemente ter a expectativa de que sua aula seria “horrível”, devido, principalmente, ao desgaste da rotina acadêmica. No entanto, uma vez dentro de sala, o que era esperado por ela ocorria de forma diferente. Clara cria uma metáfora ao mencionar como os alunos a motivavam. Desse modo, ela reforça seu gosto por estar com os aprendizes, dando

aula ou batendo papo, como é por ela referido. Assim, de maneira geral, a motivação de Clara interage constantemente com o contexto de sala de aula no qual ela se insere (USHIODA, 2009; DÖRNYEI e USHIODA, 2011; USHIODA, 2012).

De acordo com as observações realizadas, Clara tinha o hábito de chegar na sala de aula cerca de 20 minutos mais cedo. Nesse tempo, preparava o equipamento eletrônico para a aula (projektor multimídia e caixa de som), sentava-se e ia trabalhar em alguma coisa em sua mesa. Com a chegada gradual dos alunos, a docente costumava se levantar e ir para mais perto deles para conversar, principalmente quando a aula ocorria em uma sala grande, já que as aulas de segunda e quarta-feira ocorriam em uma sala maior e a de sexta em uma sala menor. Essas conversas ocorriam a partir de uma mistura entre português e inglês. Os assuntos eram variados, sobre algum acontecimento atual ou assuntos relacionados à universidade ou à cidade de Viçosa, etc. Em outras palavras, a professora e os estudantes compartilhavam informações sobre suas vidas.

Discutido o relacionamento com os aprendizes como um dos fatores que motivavam a professora, passo a tratar do *interesse e participação* dos alunos em relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula.

Dialogando ainda com o excerto 07, Clara utiliza frequentemente a expressão “fazer a aula”, sugerindo que o papel que os alunos desempenhavam no ambiente de aprendizagem de LI era o impulso principal para o seu ânimo e bom andamento do conteúdo. Nos excertos 08 e 09, ela aborda, especificamente, momentos em que o conteúdo linguístico é trabalhado:

Excerto 08:

Só ficar no livro eu não gosto. [...] Mas até as [atividades] do livro, quando é de conversação, eles gostam. Quando é do *listening*, que fala alguma coisa lá, eles já colocam o conteúdo dentro da vida deles. Então, é muito legal isso. Eles fazem a aula. Ah, eu gosto muito! Vou sentir muita falta deles. (Clara. E. 04/07/18)

Excerto 09:

Ah, quando coloco eles para conversarem em grupos. Nosso Deus! [...] Nessa hora eu vejo que eles gostam. Ainda mais quando é algum tema...Teve uma vez, não sei se você se lembra, foi sobre filmes, *TV series*, eu acho, que eles ficaram a aula praticamente inteira falando. Nisso aí eu vejo que eles estão querendo falar. (Clara. E. 04/07/18)

Durante o processo de coleta e geração de dados e como mostrado no início do excerto 08, Clara expressava um forte desejo por não trabalhar apenas as atividades do livro didático. Com base nisso, uma de suas preocupações era levar atividades extras para a classe. Relacionados ao conteúdo, eram exercícios como discussões apresentadas em PowerPoint,

música, dinâmicas, entre outros. Poderiam durar grande parte da aula ou apenas poucos minutos. O que era importante, para ela, era não seguir sempre e apenas a sequência de atividades propostas pelo material didático. No excerto 08, ela utiliza novamente a expressão “fazer a aula”, ao destacar o desenvolvimento que os próprios alunos davam às atividades, fossem elas extras ou do livro. De acordo com Clara, os alunos relacionavam o conteúdo com a vida deles, sendo isso algo de que ela gostava muito, o que sugere como se sentia motivada em tais momentos. A disposição dos alunos para falar sobre o assunto trabalhado em aula servia de força motivacional no trabalho de Clara, uma vez que eles demonstravam interesse e receptividade acerca do que ela havia preparado. Logo, a professora entendia o interesse dos alunos como motivação (VIANA, 1990; RIBAS, 2008) e a partir disso, sentia-se mais motivada em sala de aula. Clara recorda sobre uma atividade a respeito de seriados de TV, que deixou a turma muito empolgada para participar, e afirma que os alunos falaram praticamente durante toda a aula. A conversação animada ou a tentativa de falar em inglês sobre o assunto da aula atuava diretamente na motivação da professora, que se preocupava quando os aprendizes não se envolviam nas discussões. Podemos ver isso a seguir:

Excerto 10:

Na aula, foi trabalhado o assunto *Roles in Society* (Papeis na Sociedade). Para isso, a professora levou uma atividade com a música “*If I were a boy*” (Beyoncé). Os alunos tiveram um pouco de dificuldade para fazer o exercício. A professora comentou com os alunos sobre a reação deles e disse que eles estavam quietos. (NC. 18/06/18)

Em nota de campo, foi registrada uma situação na qual Clara levou uma atividade sobre uma música, mas não teve o retorno que ela gostaria, uma vez que os alunos ficaram mais quietos e isso não era o que ela costumava vivenciar em sala. O ocorrido indicou como sua preocupação sobre a falta de participação dos alunos pode ter influenciado em sua variação motivacional. A partir desse momento, a professora passa a se mostrar menos animada no restante da aula. Nesse viés, compreendendo a motivação como um aspecto que sofre variações, há também um exemplo em que a motivação de Clara sugeriu um aumento considerável, de acordo com a participação dos alunos em uma atividade realizada em sala. O próximo excerto mostra, ainda, como Clara seguiu motivada a partir do interesse dos alunos e usou desse interesse em outra aula: “a reação positiva dos alunos à atividade sobre *Predictions* (Previsões sobre o futuro), na aula anterior, parece ser um indício para que a professora explorasse mais o exercício e o tema” (NC. 23/05/18). Estudando uma unidade

sobre *Predictions*, os alunos assistiram à abertura de um seriado chamado *That's So Raven*²⁵ (As Visões da Raven, no Brasil), o qual serviu de uma espécie de aquecimento/introdução para uma atividade em que eles deveriam fazer previsões a respeito do futuro dos colegas. Os alunos se mostraram participativos e interessados no exercício. Na aula seguinte, a professora iniciou sua aula com o mesmo seriado como suporte, no qual a personagem Raven, que no seriado tem o dom de ver o futuro, fazia algumas previsões sobre o futuro dos alunos. Foi mostrada a imagem da personagem em slides e diversas previsões enumeradas de acordo com o total de alunos da sala. Em forma de sorteio, cada aprendiz retirava um pedaço de papel, fornecido pela professora, no qual constava um número. A partir disso, eram apresentadas as previsões de Raven e eles comentavam o que pensavam sobre elas. Durante a entrevista, Clara fala sobre a atividade realizada:

Excerto 11:

“Eu peguei essa atividade da professora C, porque ela compartilhou comigo uns negócios do 3I. [...] Eu acho que deu super certo! Gastou um pouco de tempo, mas... Eu gosto de dar aula extra, sabe? Não aula extra, mas não tão com o livro. Eu acho que eles (os alunos) gostam mais” (Clara. E. 04/07/18)

Nesse excerto, Clara explica que a atividade foi compartilhada por uma outra professora e diz pensar que ela funcionou bem. Como já destacado, Clara expressa seu gosto por trabalhar exercícios fora do livro, uma vez que ela acredita que os alunos gostavam mais desse tipo de exercício. Isso ocorre, visto que, como abordado anteriormente, em geral os alunos se mostravam interessados principalmente por essas atividades. Esse interesse percebido pela iniciativa de participação dos alunos nas aulas a deixava motivada, assim como o *ambiente colaborativo*, que discuto adiante.

A sala de aula descrita como *ambiente colaborativo*, que atua como um estímulo na motivação da professora, assemelha-se ao *relacionamento* entre a docente e os estudantes, abordado inicialmente. No entanto, neste ponto, Clara reserva-se um pouco e retrata a colaboração surgida entre os alunos no ambiente de aprendizagem de LI. De acordo com os dados analisados e como já evidenciado neste trabalho, os alunos eram o grande e principal impulso para que ela prosseguisse motivada em seu trabalho. A partir disso, fez-se necessário entender a maneira e o porquê dos alunos motivarem tanto Clara. No que concerne ao ambiente colaborativo, ela destaca o papel dos aprendizes em relação uns aos outros. Ao descrever quem eram os seus alunos no grupo pesquisado, Clara explica:

²⁵ Para mais informações sobre o seriado de TV, acesse: <<http://www.adorocinema.com/series/serie-590/>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

Excerto 12:

Juntando tudo, tem gente que eu estou há três semestres, gente que eu estou há dois, tem gente que teve aula comigo e agora tá de novo. Este semestre tem o João Gabriel, a Monalisa, o Luís, a Hellena e a Luísa [que são novos]. Acho que só. O restante todo já foi meu aluno antes por um ou dois semestres. Mas até os novos, não sei se você viu, mas o Luís, por exemplo, já fica brincando e tal. [...] Veio gente de outras turmas. Juntou todo mundo em uma turma só. [...] Até para quem eu não tinha dado aulas antes, os alunos ajudavam todo mundo a ficar junto. (Clara. E. 04/07/18)

De acordo com o que é afirmado por Clara, dentre os seus estudantes, havia pessoas que, no momento da pesquisa, já eram seus alunos por dois semestres consecutivos, outros por dois semestres alternados e alguns pela primeira vez. A partir disso, ela aborda esse conjunto formado pelas diferentes turmas de aprendizes, referindo-se, principalmente, à integração dos novos alunos aos grupos que já se conheciam. Nisso, enfatiza ao fim do excerto que até para aqueles que ela não havia lecionado, os outros alunos “ajudavam todo mundo a ficar junto”, ou seja, havia uma iniciativa e colaboração para que todos os quais estavam naquele ambiente se identificassem, fossem aceitos uns pelos outros e se sentissem como parte daquela comunidade formada no contexto de sala de aula (DÖRNYEI e MURPHEY, 2003). No excerto 13, Clara traz alguns exemplos e justifica o porquê de gostar de ver essa situação:

Excerto 13:

Eles não são do mesmo curso, a maioria, mas eles conversam, sabem da vida do outro. Hoje, o Leonardo tinha chegado e tava vendo as coisas da prova. Aí, a Mayra chegou e falou: “O que tá acontecendo? Você tá sumido”. Eles são amigos! É legal ver isso, porque um ajuda o outro. (Clara. E. 04/07/18)

Clara reporta a proximidade entre os discentes, que foi iniciada nas aulas de inglês. Como ela pontua, os alunos daquele grupo conversavam e sabiam um da vida do outro. Ela menciona que uma de suas alunas, ao chegar na sala de aula, quis conversar com um dos colegas, perguntando-lhe por que ele não vinha frequentando algumas aulas. Clara apreciava a relação entre os aprendizes por vê-la como uma relação de amizade, na qual um aluno ajudava o outro não somente nos conteúdos da aula, mas também revelavam-se como pessoas acolhedoras e atenciosas com seus semelhantes.

De acordo com que foi discutido, a motivação de Clara para ensinar inglês se mostrou alicerçada em seu *relacionamento com os aprendizes*, na *participação* e no *interesse* deles pelas suas aulas e no *ambiente colaborativo* propiciado pelo relacionamento entre os alunos. A seguir, abordo alguns fatores desmotivacionais que em alguns momentos aparecem na dinâmica da motivação na prática de Clara.

4.1.2.2. Fatores que desmotivavam Clara

Apesar de se mostrar motivada para ensinar devido ao seu relacionamento com os aprendizes, à participação e o interesse deles nas aulas e ao ambiente colaborativo existente, no semestre em questão, fatores como *cansaço e falta de tempo* relacionados à *impossibilidade de maior preparação das aulas* desmotivavam Clara. Durante o período de coleta de dados, Clara costumava afirmar seu desejo em ter preparado melhor suas aulas, uma vez que, segundo ela, o cansaço atribuído à rotina universitária impedia que ela realizasse um planejamento como realmente gostaria. Durante um momento da entrevista, após falar sobre os estudantes, pergunto sobre quais situações a deixavam motivada, e ela responde:

Excerto 14:

Vou ser sincera: neste semestre, eu estou bem cansada. Acho que é por estar acordando muito cedo para dar aula de manhã. Dou aula de manhã e dou aula à tarde. Tô cheia de coisas pra fazer, optativas, etc. Pra fazer aula, preparar aula, este semestre foi mais complicado para mim. Eu não tava com o mesmo gás dos outros semestres. (Clara. E. 04/07/18)

Como é apresentado nesse excerto, Clara expressa o seu cansaço no semestre corrente, relacionado, principalmente, ao fato de ter que acordar muito cedo durante a semana. Já mencionado no capítulo 3, ela lecionava no CELIN todos os dias, de 7h às 8h e durante três dias da semana (segunda, quarta e sexta-feira) de 12h10 às 13h45. Além da função de professora, ela ainda frisa seu papel de aluna do curso de Letras. Assim, era necessário conciliar os compromissos do CELIN com os da graduação. Por isso, Clara reconhece que não estava tão animada quanto em outros semestres. Ela complementa: “às vezes, eu vou para a aula desanimada, não sei. Às vezes, eu poderia ter preparado alguma coisa a mais, mas por causa do tempo, não dá. [...] Eu sabia que não ia pegar duas turmas, porque eu sabia que ia ser complicado. Só que precisou e eu: tá, vou dar duas turmas” (Clara. E. 04/07/18). Sua fala indica que o seu desânimo era atrelado a não conseguir preparar a aula da maneira como desejava, uma vez que dispunha de pouco tempo para isso. De acordo com o que é dito, antes do início do semestre, ela já imaginava o quão difícil seria sua rotina e havia decidido ser professora de apenas um grupo. No entanto, foi necessário que algum professor assumisse mais uma turma, o que fez com que Clara reconsiderasse sua decisão.

Com base na análise realizada, Clara não se mostrava muito motivada quando não estava em sala de aula ensinando, principalmente porque julgava não ter feito o suficiente

para a boa qualidade de suas aulas. Dessa maneira, seu desânimo era frequentemente abordado por ela e seu cansaço também era percebido, como exemplificado na seguinte nota de campo: “a professora cumprimentou os alunos. Comentou que, no corredor, umas das alunas a havia visto e dito que ela parecia cansada. Ela disse que realmente estava cansada” (NC. 13/06/18). Neste excerto, Clara, ao iniciar a aula, comenta com a turma sobre o seu cansaço, percebido por uma aluna e que era real de acordo com ela. Dessa maneira, a baixa motivação/desmotivação da professora ocorria da seguinte maneira: o cansaço e a falta de tempo impossibilitavam que ela preparasse aulas da maneira como ela desejasse. Isso, por sua vez, causava-lhe desânimo por criar expectativas negativas a respeito de seu trabalho. No próximo excerto, Clara discute sobre essa situação e, além disso, relaciona-a aos alunos:

Excerto 15:

[...] Se eu estiver desanimada, eu vou pra aula achando que eles vão ficar desanimados também. Às vezes, eu sou surpreendida, sabe? A maioria das vezes, na verdade. Porque, como eu falei, eles fazem a aula. Às vezes, eu acho que vai ser horrível a aula, porque eu tô desanimada, mas eles estão animados. (Clara. E. 04/07/18)

Clara relaciona o seu desânimo a um possível desânimo dos alunos também. Ela diz pensar que estar desanimada faria com que seus alunos também se sentissem da mesma maneira. No entanto, Clara assume que, na maioria das vezes, seus alunos estavam animados e influenciavam positivamente no andamento das aulas. Assim, podemos dizer que ocorria um processo inverso ao esperado pela docente, ou seja, a participação dos alunos deixava a professora mais animada que, dessa forma, motivava-se mais a ensinar a LI. Em outras palavras, a variação da motivação da professora era descrita, geralmente, de uma maneira padronizada: diminuía nos momentos em que ela preparava e pensava sobre as aulas e aumentava em contexto de ensino e aprendizagem de LI, com a presença dos alunos. Dessa maneira, Clara pôde ser descrita como motivada nesta pesquisa, sendo que os momentos nos quais ela se sentia desmotivada é apenas mais um indício do caráter dinâmico e flutuante da motivação (WILLIAMS e BURDEN, 1997, DÖRNYEI, 2005; 2011; DÖRNYEI e USHIODA, 2011; DÖRNYEI e RYAN, 2015). Diversos trabalhos (DÖRNYEI e USHIODA, 2011; DÖRNYEI e RYAN, 2015; DÖRNYEI, MACINTYRE e HENRY, 2015) têm apontado para a motivação desenvolvida de maneira dinâmica, complexa e a partir da interação do indivíduo com múltiplos fatores internos, contextuais e sociais. De acordo com os dados de Clara, é possível perceber a presença desses fatores em seu processo motivacional. Para isso, podemos indicar, primeiramente, o micro contexto de ensino e aprendizagem, que possibilitava o interesse dos aprendizes nas aulas de Clara e a formação saudável do grupo,

elevando, assim, a motivação da professora. Segundo Dörnyei e Murphey (2003), um grupo desse tipo é construído com base nas características internas da pessoa mais sua constante evolução no ambiente em que está inserida. Em outras palavras, as características que o professor ou aprendiz traz consigo auxilia na transformação do contexto, da mesma forma que os elementos e relações do ambiente agem sobre o indivíduo (USHIODA, 2011). O relacionamento entre a professora e os aprendizes, assim como o relacionamento entre os aprendizes e colegas, atuava na motivação de Clara, que se mostrava motivada para ensinar. No entanto, sua motivação sofria variação negativa devido a elementos provenientes do contexto universitário em sua rotina, até então, atual. Com isso, fatores que desmotivavam Clara foram o seu cansaço e falta de tempo, o que, de acordo com ela, faziam com que nem sempre preparasse suas aulas da maneira como realmente desejava. Em meio à dinâmica da motivação no processo de ensino de Clara, destacam-se, também, suas emoções, as quais abordo a seguir.

4.1.3. As emoções de Clara

Nesta seção, discuto sobre as emoções de Clara. A análise dos dados indicou as seguintes emoções: *amor*, *medo/insegurança*, *insatisfação*, *felicidade* e *tristeza/aborrecimento*. Essas emoções estavam relacionadas basicamente a duas categorias, que se configuram como as fontes dessas emoções: *emoções em relação ao ensino de LI* e *emoções em relação aos alunos*. O Quadro 06 ilustra, como forma de resumo como se dá essa organização das emoções, indicando categoria, as emoções, e as fontes dessas emoções. Cada categoria e emoção será discutida detalhadamente nas subseções seguintes.

Categoria	Emoção	Fonte
Emoções em relação ao ensino de LI	Amor	Prática docente/ensinar
	Medo/Insegurança	Atuação em sala de aula/Falar inglês
	Insatisfação	Própria prática
Emoções em relação aos alunos	Felicidade	Participação/Retorno dos alunos
	Tristeza/Aborrecimento	Falta de atenção/participação dos alunos

Quadro 06: Emoções de Clara

4.1.3.1. Emoções em relação ao ensino de LI

A respeito de ensinar a LI, três emoções, discutidas a seguir, são manifestadas por Clara: *amor, medo/insegurança e insatisfação*. Inicialmente, a participante revela seu *amor* por ser professora. Mesmo em meio a dificuldades, a docente aborda positivamente o seu trabalho, alegando o seguinte: “[...] final de período, é terrível. Parece que a gente não tá dando nada direito, porque tá dando aula, mas tá preocupada com outras coisas. Mas, eu amo! Melhor coisa que eu faço! Eu não sei, mas parece que você está sendo útil para alguma coisa” (Clara. E. 04/07/18). O amor da professora por lecionar se sobressai em relação a questões que poderiam deixá-la desmotivada, como a realização mais intensa de atividades ao final do semestre e outras preocupações que viessem a surgir. Assim, quanto a ser professora de inglês, ela enfatiza amar o que faz, uma vez que sente que está sendo útil. Esse “ser útil” pode relacionar-se à maneira como Clara se mostrava preocupada quanto às aulas, refletindo sobre o que pudesse ser mais significativo para a aprendizagem dos alunos:

Excerto 16:

Eu tava com muito peso na consciência, querendo levar coisa extra. Só que eu já tava começando a ficar atrasada na agenda, mas aí eu pensei: “quer saber, vou levar isso aqui porque os meninos têm que fazer um trem diferente”. [...] Eu achei o máximo, “os meninos vão adorar isso aqui!” Nossa, eu amei aquela atividade! (Clara. E. 04/07/18)

Neste excerto, Clara revela o desejo que possuía em levar uma atividade extra para os alunos, mesmo com o atraso do seu planejamento. De acordo com a análise, ela acredita que esse tipo de atividade tem melhor receptividade pelos estudantes, pois é possível que ela prepare o material mais direcionado para eles, pensando no que iriam gostar de fazer, como ela sugere no trecho: “os meninos vão adorar isso aqui!”. Essa atividade aqui abordada por Clara refere-se à mesma (atividade sobre previsões para o futuro) discutida na seção anterior. Com base na execução e resultado da atividade, ela afirma ter amado o que foi planejado. A partir disso, o amor dela pelo ensino de LI pode ser percebido em momentos como o descrito anteriormente. Sutton (2000) indica que o amor, enquanto relacionamento social, é uma das emoções mais comuns de serem expressas positivamente por professores. O relacionamento de Clara com os seus alunos, além da sua preocupação em relação às necessidades deles, mostra essa emoção quanto a ensinar inglês. Oplatka (2007) enfatiza que uma das interpretações do amor no ensino é esta: preocupar-se com os alunos, atentando-se para o que eles necessitam. Assim, com base na discussão da motivação da professora, que valoriza a proximidade com os aprendizes e busca preparar aulas de acordo com os perfis deles, o amor

da professora é evidenciado. Ademais, essa emoção relaciona-se com outras, como a felicidade, discutida na categoria 4.1.3.2. Na realidade, as emoções, caracterizadas dinamicamente, possuem inter-relação. Quanto a isso, a divisão realizada neste trabalho é apenas uma forma de organizar os resultados, no intuito de torná-los mais claros.

Dialogando com a questão de preparar e ministrar aulas, em segundo lugar, a professora expressa *insegurança/medo* em seu processo de ensino de inglês. Essas duas emoções são, neste ponto, abordadas juntas devido à similaridade que possuem no que é relatado por Clara. Como mencionado anteriormente, ela iniciou seu trabalho como professora no segundo semestre de 2016, e relembra seu início na profissão, descrevendo como ocorriam suas aulas:

Excerto 17:

Ah, dava trabalho! Porque eu anotava tudo o que eu ia fazer, tim-tim por tim-tim. Agora eu consigo colocar os tópicos e vou seguindo mais naturalmente, mas, no início, era complicado, eu tinha tanto medo. Eu me lembro de que na primeira vez eu estava morrendo de medo. Eu era muito nova, no início do curso. (Clara. E. 04/07/18)

De acordo com Clara, exercer seu papel de professora era uma atividade trabalhosa, uma vez que devido à falta de experiência e a estar no início de sua formação no curso de Letras, sentia medo ao atuar no contexto formal de ensino e aprendizagem de LI. Assim, ela anotava detalhadamente todos os passos a serem seguidos. No entanto, ressalta que, com o passar do tempo, suas ações foram tornando-se mais naturais, o que sugere a transformação do medo por ela apontado. No excerto 18, Clara, nesse mesmo sentido, descreve sua insegurança e relaciona o CELIN com essa emoção:

Excerto 18:

O CELIN desenvolveu muito o meu inglês porque eu sou muito insegura pra falar inglês e eu sei que eu cometo muito erro ainda. Eu melhorei nessa questão porque eu achava que eu ia ser mais insegura do que eu já sou. E tem a experiência também de ver como é na prática, porque a gente vê um monte de teoria, um monte de gente falando, mas a gente não sabe como que é mesmo, né? Eu fico pensando: o pessoal da Literatura não tem muita oportunidade de dar aula. (Clara. E. 04/07/18)

Clara retrata sua insegurança para falar inglês. Dessa forma, abordando a profissão docente, ela reflete sobre sua proficiência linguística, afirmando que tem consciência acerca dos erros que comete. Entretanto, ela também reconhece a maneira como se desenvolveu, tanto em termos linguísticos, quanto em termos metodológicos, o que foi possibilitado pela prática iniciada no CELIN. Clara acreditava que ao ensinar a LI, ela se sentiria mais insegura do que já se considera. No excerto, é possível ver, além da questão da proficiência linguística,

como ela demonstra preocupação com a questão da prática de ensino, indicando a necessidade de ir além da teoria durante um curso de formação de professores, como é o curso de Letras.

Presente nessa questão da prática de ensino de LI, em terceiro lugar, Clara expressa, especificamente em relação às suas aulas no grupo deste estudo, sua *insatisfação* emergida do próprio trabalho desenvolvido. Neste estudo, essa é a última emoção presente na categoria acerca do ensino em LI. Combinando-se com a parte que discorre sobre a desmotivação da professora, na qual ela alega não ter tido a possibilidade de preparar as aulas como realmente desejava, Clara se mostra insatisfeita quanto ao que pôde trabalhar durante o semestre letivo. Ao referir-se sobre suas aulas, destaca: “nesse sentido dos meninos, foi a melhor turma nos sentidos dos alunos, mas quanto a minha prática, eu não tô satisfeita, eu acho que deixei a desejar” (Clara. E. 04/07/18). Na fala da professora, revela-se o sentimento de querer ter feito mais pelos alunos, ou seja, percebemos que havia planos que não puderam ser cumpridos. Visto isso, podemos perceber como as emoções de Clara dialogam com sua prática (ZEMBYLAS, 2003). Ela retrata melhor essa emoção de *insatisfação* ao relatar sobre o início e a fase final de suas aulas na turma investigada:

Excerto 19:

Eu acho que, por eu ter visto que os meninos voltaram pra minha turma, eu fiquei mais motivada. Mas, assim, igual eu falei, eu não tô satisfeita com minhas aulas este semestre, não sei. Mais coisa extra, nesse sentido, entendeu? Eu não pude por causa do tempo e eu tô chateada por causa disso. (Clara. E. 04/07/18)

Como discutido anteriormente, a docente afirmou que não tinha a pretensão de assumir, no CELIN, uma turma no horário de almoço, que foi esta turma da pesquisa. Porém, foi necessário que algum professor lecionasse para mais uma turma, o que fez com que ela aceitasse essa turma também. No excerto 19, Clara pontua que o fato de alguns de seus ex-alunos estarem novamente em sua turma a deixou mais motivada para trabalhar com eles. Contudo, se mostrava insatisfeita com a sua prática durante o semestre. Conforme afirma, essa *insatisfação* era suscitada pelo seu desejo de ter trabalhado atividades extras, o que não foi possível devido à falta de tempo, não apenas para o planejamento das aulas, mas também, para a realização das aulas em si. Nesse último caso, devido à realização dos jogos da Copa do Mundo de Futebol e à Greve dos Caminhoneiros²⁶, o CELIN teve seu calendário reduzido para se adaptar ao calendário de funcionamento da UFV.

²⁶ Informações sobre esse evento estão disponíveis em: <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,perguntas-e-respostas-sobre-a-greve-dos-caminhoneiros,70002319904>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Retomando a emoção de insatisfação de Clara, percebemos mais uma vez como ela acredita ser essencial que atividades fora do livro sejam feitas para que suas aulas tenham melhor qualidade. Um das contribuições das emoções no ensino é auxiliar no entendimento da utilização, por professores, de determinadas estratégias em lugar de outras (SUTTON e WHEATLEY, 2003). A exemplo disso, a maneira como Clara se sentia, em vista ao retorno dos aprendizes em suas aulas, lhe auxiliava a pensar em como trabalhar determinado conteúdo. Sobre esse assunto, Meyer (2009) ressalta o papel crucial do aprendiz para que o professor em formação inicial desenvolva o seu senso acerca de sua profissão. Na categoria seguinte, discorro, especificamente, sobre as emoções de Clara em relação aos seus alunos.

4.1.3.2. Emoções em relação aos alunos

Como Day (2011) afirma, é comum que professores e aprendizes experienciem emoções que se contrastem. Nesse sentido, relacionadas aos seus alunos, duas emoções de Clara, apesar de contrastantes, foram identificadas: *felicidade* e *tristeza/aborrecimento*. A primeira emoção se destaca em relação à segunda, visto que a professora a expressa como algo comum de ocorrer na relação com seus alunos, conforme vimos através de sua motivação na primeira seção deste capítulo. No excerto a seguir, Clara enfatiza:

Excerto 20:

Sério, eu fico muito feliz quando eu estou dando aulas pra eles. Por mais que em alguma parte eu acho que deixei a desejar, eu penso: “fulano gosta disso”. Igual teve uma aula que eu levei sobre programas de televisão e aí entrava em filme. Aí tudo que eu falava, eu pensava: “o João Gabriel deve saber sobre isso.” (Clara. E. 04/07/18)

Lecionar para essa turma específica fazia com que Clara se sentisse feliz. Essa *felicidade* é apontada como uma emoção rotineira no que diz respeito ao grupo em questão. Diante disso, Clara relaciona a maneira como se sentia às aulas que ensinava, uma vez que revela que se preocupava em saber dos gostos dos aprendizes ao preparar e trabalhar o conteúdo didático. Assim, é possível dizer que a emoção de felicidade em relação aos alunos era capaz de levar Clara a direcionar melhor suas aulas na turma pesquisada, como ela ilustra no excerto 20. Nesse excerto, Clara enfatiza que, apesar de acreditar que poderia ter desempenhado um trabalho melhor, buscava pensar sobre como os alunos lhe dariam retorno a respeito dos temas estudados. A exemplo disso, ela cita o estudante João Gabriel como uma pessoa que iria saber e se interessar pelo tema *Filmes*.

Ligado a isso, Clara ressalta: “é muito bom quando a gente vê o retorno dos alunos também” (Clara. E. 04/07/18). Uma das justificativas para sua felicidade era a maneira como os estudantes recebiam e reagiam às suas aulas. Essa emoção era marcada pelo contentamento e pela gratidão (DAMASIO, 2004), que lhe eram suscitados no ambiente de sala aula enquanto unidade social. A nota de campo seguinte mostra como Clara expressava essa emoção em sala de aula: “os alunos se divertiam muito com os comentários da professora durante uma aula de *Conditionals* (Condicionais). Clara disse, sorrindo, estar feliz porque todos estavam participando” (NC. 13/06/18). Com base nesse excerto, em que se diz feliz com a participação dos alunos, e suas outras informações acerca da felicidade que sentia, pode-se indicar um ciclo em que essa emoção encontra-se presente, ou seja, o “se sentir feliz” era suscitado pelo retorno dos alunos durante as aulas, o que a deixava motivada e feliz. A emoção da felicidade (e a motivação) lhe fazia pensar em atividades que agradassem os estudantes.

Como já discutido, Clara pôde ser classificada como uma docente preocupada, motivada e, de maneira geral, feliz com o seu relacionamento com os estudantes e a maneira como eles reagem às suas aulas. Mesmo assim, Clara revelou sua *tristeza/aborrecimento* decorrente de um tipo específico de comportamento dos alunos no contexto de ensino e aprendizagem de LI: quando os alunos conversavam e não prestavam atenção ao que era ensinado: “teve um dia que eu fiquei chateada porque eu tava falando e eles conversando e tava me atrapalhando” (Clara. E. 04/07/18). Nesse excerto, Clara demonstra seu incômodo e aborrecimento ocasionados pelas ações de um pequeno grupo de estudantes que conversavam entre eles enquanto ela conduzia a aula, como é também descrito neste trecho: “ao fim da aula, era possível perceber o incômodo que a professora expressava devido à conversa entre três alunos” (NC. 20/06/18). De acordo com a professora, além de prejudicar o andamento das aulas, esse tipo de comportamento causava-lhe tristeza, pois indicava, também, a falta de participação dos alunos. Emoções como essa, assim como a felicidade, são frequentes de serem experienciadas pelo professor em relação a seus aprendizes (SUTTON e WHEATLEY, 2003). Corroborando com essa afirmação, Andrade (2016) também percebeu a tristeza e a felicidade dentre as emoções de uma professora, quando se tratavam de seus alunos.

Quanto aos aprendizes, Clara ainda reforça: “quando, às vezes, sinto que um deles não está participando, ou estão achando as aulas chatas ou quando ficam mexendo no celular, fico bastante desmotivada. Às vezes, me sinto até mal, triste, pensando que minhas aulas poderiam ser mais legais” (Clara. 02/05/18). Neste excerto, Clara afirma que ao perceber a não participação dos aprendizes em suas aulas, ela se sentia triste por acreditar que eles

estivessem entediados e que suas aulas pudessem ser mais atrativas. Com base nisso, a própria professora relaciona sua motivação a essa emoção, o que mais uma vez indica a constante e dinâmica interação entre esses dois construtos (DÖRNYEI e USHIODA, 2011; KUBANYIOVA, 2012).

Retomando o que foi discutido nesta subseção, foi possível perceber que, de acordo com os dados coletados, Clara revelou positivamente as emoções de amor e felicidade em sua experiência de ensino de LI. Dessa forma, seu amor por ensinar associou-se diretamente a sua felicidade. Essas emoções emergem, principalmente, por causa do contexto de sala de aula no qual a professora estava inserida durante a realização da pesquisa. O relacionamento com os alunos, além das ações deles, contribuíram para que ela se sentisse bem ao ensinar. Por outro lado, também houve as emoções de medo/insegurança que a professora destacou em relação à prática docente, mas que segundo ela, vieram se transformando e diminuindo de acordo com o seu desenvolvimento docente. Quanto à emoção de insatisfação, Clara a experienciava com base no desejo de ter feito mais pelos alunos, em termos de oferecer mais conteúdos e maior diversificação de atividades. Isso revela também o seu amor pelo ensino e pelos aprendizes, que tem a preocupação com as necessidades dos alunos como uma forma de manifestação por parte do professor (OPLATKA, 2007). A emoção de tristeza/aborrecimento também foi vivenciada por Clara, que a expressou em determinadas situações, nas quais ela percebe a falta de participação dos aprendizes em sala de aula. Todas essas emoções estiveram inter-relacionadas com a motivação da professora, o que discuto mais aprofundadamente na seção 4.4. Da mesma maneira como discuti sobre a professora, na próxima seção, discorro sobre a motivação e emoções dos alunos, a seguir.

4.2. Os alunos

Assim como apresentado no capítulo 3, além da professora, esta investigação teve um total de 17 alunos participantes, todos de um mesmo grupo lecionado por Clara. Vinculados a UFV, dentre eles, havia estudantes de graduação, pós-graduação e uma professora da instituição. Através da análise dos dados, pude identificar a motivação desse grupo para aprender inglês e suas emoções, que emergem no processo de aprendizagem da LI. Desse modo, essas informações são discutidas, respectivamente, nas duas subseções seguintes.

4.2.1. A motivação dos alunos para aprender inglês

Com base na análise realizada, foram encontrados três fatores que motivavam os alunos de LI da turma investigada a aprender a língua: *necessidade acadêmica e/ou profissional*; a *sala de aula* da qual faziam parte no período de coleta de dados; e o *desenvolvimento linguístico* deles. Pontuo aqui, que essa motivação dos aprendizes refere-se tanto às razões iniciais para aprender o idioma, quanto a outros fatores que surgiram durante a aprendizagem deles, uma vez que, como destacado, me baseio na concepção da motivação não apenas voltada para a escolha, mas também para a persistência e para o esforço (DÖRNYEI, 2001, 2005, 2011, 2018; DÖRNYEI e USHIODA, 2011; DÖRNYEI e RYAN, 2015). Foi possível perceber que as razões iniciais para aprender a língua estrangeira em questão continuaram presentes na vida desse grupo de estudantes, pelo menos durante o período da coleta. Entretanto, outros fatores motivacionais surgiram, reforçando o desejo deles em prosseguir na aprendizagem. Adiante, abordo detalhadamente cada um desses fatores.

4.2.1.1. Necessidade acadêmica e/ou profissional

O fator motivacional mais recorrente, citado por 14 alunos, para aprender a LI diz respeito à *necessidade acadêmica e/ou profissional* deles. Essa motivação foi composta por alguns aspectos, conforme detectado na análise dos dados: *bom desempenho acadêmico*, *carreira*, *emprego*, *possibilidade de estudar em um país de língua inglesa* e *exigência do orientador no ambiente universitário*. Comento sobre cada um deles nos parágrafos a seguir.

Acerca do *bom desempenho acadêmico*, inseridos no contexto universitário, os alunos participantes deste estudo abordaram a presença do inglês em suas rotinas acadêmicas e relacionaram a necessidade de aprender a língua com a execução de tarefas fundamentais de suas áreas de atuação. Nesse sentido, para Beatriz, a opção de estudar LI não era uma ideia atrativa e somente ocorreu no momento em que ela percebeu o papel da língua em seus estudos. Assim, afirma:

Excerto 21:

Então, eu nunca gostei de fazer língua inglesa. Quando eu optei por fazer um cursinho, eu fui fazer espanhol, que aí eu me identificava mais com a língua, com a cultura. Era mais próximo de mim. Eu gostei mais. Então, eu não quis fazer inglês. E aí na escola eu não gostava, assim, fazia as aulas, cumpria com o meu papel lá, passei de ano, mas eu não gostava. Só que quando eu vim, ingressei na carreira acadêmica, eu senti necessidade de aprender inglês, porque precisa pra ler um texto,

pra fazer uma prova de proficiência. Enfim, acesso a bibliografia, tudo, né! E aí eu senti necessidade de fazer isso, de estudar inglês. (Beatriz. E. 06/07/18)

Como ilustrado nesse excerto, a participante menciona que ao optar por realizar um curso de idiomas, o inglês não era sua primeira opção, uma vez que não expressava gosto pela língua e preferia estudar uma LE com a qual se identificasse mais. Por isso, inicialmente, Beatriz decidiu estudar espanhol, pois sentia maior identificação, tanto linguística quanto cultural, com esse segundo idioma. Ainda a respeito da LI, a estudante relata sobre seus tempos de ensino regular, indicando a aprendizagem como obrigação. Destaca que frequentava as aulas e conseguia as notas necessárias para ser aprovada, porém não gostava de estudar inglês. A escolha e decisão por estudar a LI partiu da participante apenas no momento no qual ela se viu inserida no contexto acadêmico e com a necessidade de uso da língua. Beatriz explica que a LE facilitaria o acesso a bibliografias e a ajudaria a realizar exames de proficiência, uma vez que eles são necessários para ela, enquanto estudante de pós-graduação. Até o momento da realização desta pesquisa, Beatriz realizava mestrado em Estudos Literários na UFV.

Assim como Beatriz, Hellena revela, inicialmente, sua falta de gosto pela aprendizagem de LI, afirmando: “quando comecei a estudar inglês, eu não gostava e não era algo prazeroso. Mas quando entrei na universidade, senti a necessidade de dominar o inglês, pois os artigos científicos e livros na minha área eram todos em inglês. Essa foi minha motivação inicial [...]” (Hellena. Q. 04/05/18). Visando ao bom desempenho acadêmico, a aprendiz, formada em Biologia e aluna, até então, de mestrado em Bioquímica Aplicada, confessa que, na universidade, sentiu a necessidade de domínio da leitura em LI, devido a sua área utilizar muitos materiais nessa LE. Assim, descreve tal situação como sua motivação inicial para aprender inglês e indica a influência do contexto universitário no qual estava inserida em sua decisão e determinação por aprender (DÖRNYEI e USHIODA, 2011).

No mesmo viés das duas participantes citadas, Larissa pontua a parte acadêmica como o principal elemento motivador em sua aprendizagem de LI. Ao especificar a escrita em inglês, a participante descreve essa atividade como uma tarefa que ela deseja ser bem desempenhada: “eu acho que o principal na minha motivação é a parte acadêmica, escrever. Agora que eu tive que escrever a dissertação em inglês, tenho essa vontade de querer saber escrever direito” (Larissa. E. 09/07/18). Podemos perceber que a aprendiz revela ter vontade de “saber escrever direito”. Tal vontade manifesta-se fortemente de acordo com a área de pesquisa na qual a estudante está inserida, a Entomologia, uma vez que, além da compreensão

de textos em LI, uma das exigências dessa área é a produção científica em inglês, o que fez com que ela escrevesse sua dissertação nessa LE. A fala da participante sugere que essa experiência lhe trouxe ainda mais motivação no que diz respeito a seus objetivos acadêmicos.

Além da preocupação com o desempenho acadêmico, evidenciada nos excertos de Beatriz, Hellena e Larissa, os alunos indicaram a importância da aprendizagem de LI atrelada às suas *carreiras*, sendo este o segundo fator da motivação deles ligada à necessidade acadêmica e/ou profissional. Com base nisso, adicionada ao desejo atual de saber inglês em suas rotinas universitárias, havia atenção voltada à LI para a carreira que eles almejavam. Essa situação é ilustrada com base nos excertos de Gabriela e João Gabriel. Gabriela, que é professora universitária, frisa como o inglês é essencial para a sua carreira:

“[o que me motiva é a] necessidade, em minha profissão, em ler artigos, apresentar trabalhos em congressos e estabelecer contato com profissionais da área de outros países” (Gabriela. Q. 13/05/18). Nas palavras da participante, a aprendizagem de LI lhe possibilita desenvolver seu trabalho, além de lhe propiciar contato com profissionais estrangeiros, o que é importante para a sua profissão, uma vez que ela dedica-se ao ensino e à pesquisa em nível superior.

Pensando em seu futuro, durante a pesquisa, João Gabriel também direcionava sua motivação para as conquistas possíveis de alcançar em sua carreira. Dessa maneira, percebemos que o aprendiz visualizava objetivos atrelados ao domínio da LI.

Excerto 22:

Então, eu acredito que, aprender inglês, estando dentro da empresa júnior e em congresso internacional seja de extrema importância. Pra mim, um dos motivos para eu ficar no inglês, no momento, é esse, que eu pretendo entrar na empresa júnior, pretendo alcançar um cargo relativamente alto. (João Gabriel. E. 13/08/18)

Neste excerto, João Gabriel traça uma situação que contaria com sua participação em uma empresa júnior, na qual ele ambiciona por bom cargo. Nesse sentido, a aprendizagem de inglês serviria como um dos meios a possibilitar seu ingresso no contexto citado, além de continuar sendo importante para o seu papel dentro da empresa e em congressos internacionais. Com base nisso, tanto Gabriela quanto João Gabriel mostravam-se conscientes das vantagens que a aprendizagem pudesse lhes trazer, ou seja, das portas que o domínio da LE pode abrir.

O terceiro aspecto da motivação atrelada à necessidade acadêmica/profissional dos alunos diz respeito ao emprego. Dialogando um pouco com a questão da carreira, que se caracteriza mais pelo desenvolvimento contínuo em determinada área, houve momentos em que os participantes deste estudo pontuaram, especificamente, a oportunidade de conseguir

um emprego como elemento que os impulsionavam a aprender a LI. Enquanto aluno de graduação, Lucas afirma que ter o inglês como segunda língua é fundamental para se conseguir um emprego, seja em uma grande empresa ou na docência: “hoje, para almejar trabalhar em grandes empresas ou até mesmo na docência, é imprescindível se ter a língua inglesa como segunda língua” (Lucas. Q. 18/05/18). Isso sugere um dos objetivos que o aprendiz possui ao aprender a LI. Reforçando o que é mencionado por Lucas, João Gabriel fornece mais detalhes, no excerto 23, de como o inglês se tornaria fundamental na conquista de uma vaga de trabalho desejada.

Excerto 23:

Então, eu acredito que eu vou ser engenheiro e, na hora que eles analisarem as minhas qualificações, eu tenho certeza que eles vão perguntar se eu sou fluente em inglês. Então, eu acredito que completando todos os níveis do CELIN... Não quer dizer que eu vou ser 100% fluente, mas eu acredito que vai ser uma base muito boa, uma base excelente para eu caminhar para a fluência do inglês. Eu acho muito importante isso. (João Gabriel. E. 13/08/18)

De acordo com o que é revelado por João Gabriel, estudar inglês no CELIN pode servir de base para que ele se torne fluente em LI. Para ele, essa fluência é muito relevante, uma vez que acredita que será um dos requisitos que deverão constar em suas qualificações ao buscar por um emprego. Dessa forma, percebemos que, nesse ponto, a motivação de João Gabriel poderia ser ilustrada pela teoria dos possíveis eus (DÖRNYEI, 2005), uma vez que ele cria uma imagem do que deseja e pretende se tornar: um engenheiro que seja fluente em inglês. Essa visão do inglês ligado ao futuro ocorreu também na caracterização da motivação dos aprendizes com base na *possibilidade de estudar em um país de LI*, quarto fator dentro da necessidade acadêmica/profissional para esses alunos. Para isso, além de corroborar com a concepção de a LI ser crucial para se conseguir um bom emprego, Valentina expõe o propósito de realizar um intercâmbio como uma de suas metas:

Excerto 24:

No ensino médio, foi só o básico, o verbo *To be*. Eu decidi estudar mais depois, porque eu acho que é essencial hoje em dia, para conseguir um emprego, e eu tenho a intenção de fazer intercâmbio. Eu tenho que me dedicar para isso, porque se eu não me dedicar, não adianta. E esse é um dos objetivos que eu tenho: fazer intercâmbio. Então, foi por isso que eu comecei a estudar. (Valentina. E. 08/08/18)

Neste excerto, a estudante afirma ter aprendido apenas o básico durante o ensino médio e, mais tarde, ter decidido estudar mais inglês, principalmente pelo desejo de realizar um intercâmbio em outro país. Assim, ela se mostrava motivada para aprender a LI e

reconhecia a necessidade de empregar esforço no direcionamento de suas metas, que como Dörnyei (2001, 2005, 2011, 2018) aponta, é um dos componentes da motivação do indivíduo.

Semelhante a Valentina, Mayra também tratava a fluência em inglês como uma experiência necessária para desenvolver parte de seu doutorado no exterior, conforme pontua: “agora, eu estou indo para o nível 4 [no CELIN]. Quero fazer até o final e continuar, porque se tudo der certo, eu quero fazer doutorado sanduíche. Aí, eu preciso do inglês” (Mayra. E. 09/08/18). Nesta fala, essa participante possui claramente um de seus objetivos para aprender a LE, mostrando-se determinada a conquistá-lo. Para isso, no período de pesquisa, Mayra revelou os seus planos em continuar estudando inglês após ter terminado todos os níveis oferecidos pelo CELIN.

Resumindo o fator possibilidade de estudar em um país de LI, os exemplos mostrados ilustraram uma situação que é comum no contexto no qual as participantes mencionadas estão inseridas: o interesse dos universitários em realizar parte de seus estudos, seja em nível de graduação ou pós-graduação, em um país estrangeiro. Na situação a qual as aprendizes se referiram, provavelmente, a um país de LI, percebemos que os excertos sugerem uma forte motivação delas para estudar inglês. Ambas possuíam objetivos bem definidos e demonstravam estar empenhadas e possuir planos quanto à aprendizagem da LE (DÖRNYEI, 2001).

Como discutido no início deste tópico, o ambiente universitário leva, muitas vezes, o aluno a perceber que necessita da aprendizagem de LI para ter um bom desempenho em seus estudos. Nesse mesmo sentido, visando à realização de tarefas decorrentes do contexto acadêmico, outro motivo, mencionado apenas por uma aluna, mas de forma enfática, foi a *exigência de seu orientador pelo domínio da LE*. Esse foi o exemplo de Mayra, que anteriormente, relacionou sua motivação para aprender inglês com seu objetivo de estudar em um país de LI. Neste ponto, ela aborda, também, a exigência de seu orientador como outro estímulo que a fez estudar inglês. Abaixo, a aprendiz descreve como era a relação que possuía com a LI no momento em que ingressou na pós-graduação.

Excerto 25:

Com a linguagem técnica dos artigos, eu conseguia ler com a ajuda do *Google*. Então, para leitura, eu ainda tinha uma certa facilidade, mas audição: nenhuma, fala: menos ainda [...]. Aí, depois, eu entrei no CELIN. O meu orientador falou assim: “para eu te orientar, você tem que entrar no CELIN.” (Mayra. E. 09/08/18)

Aluna do mestrado em Bioquímica Aplicada no momento da coleta de dados desta pesquisa, Mayra menciona que antes de ingressar no CELIN, ela já conseguia cumprir a tarefa

de leitura em inglês. No entanto, lhe faltavam outras habilidades, como, por exemplo, a fala e a escuta. Em meio a essa situação, houve uma exigência clara de seu orientador: ele somente a orientaria se ela estudasse inglês no projeto de extensão da universidade.

Nesta subseção, vimos que questões como: bom desempenho acadêmico, carreira, emprego, possibilidade de estudar em um país de língua inglesa e exigência do orientador no ambiente universitário constituíram o que os aprendizes classificaram como necessidade acadêmica/e ou profissional. Essa necessidade, que motivava os participantes deste estudo a aprender inglês, foi percebida com vistas à situação em que eles se encontravam em determinado momento presente e/ou de acordo com seus propósitos futuros (DÖRNYEI, 2005). Como exemplo disso, no primeiro caso, pode-se citar o momento em que eles reconhecem que precisam da LI para acesso a bibliografia, por exemplo, como Beatriz aponta. No segundo caso, um exemplo que pode ser utilizado é a preocupação de João Gabriel ao pensar em qualificações necessárias para conseguir um emprego futuramente, ou seja, a motivação poderia ser vista como a tentativa de redução da discrepância entre o seu eu atual e o eu que ele deseja se tornar. (DÖRNYEI, 2005).

A seguir, apresento e discuto o segundo fator citado pelos alunos como responsável por motivá-los a aprender inglês: a sala de aula.

4.2.1.2. Sala de aula

Como destacado anteriormente, ao analisar os fatores que motivavam os alunos a aprender inglês, pude perceber que as razões iniciais deles foram acrescidas de outros motivos, como é o exemplo da sala de aula da qual faziam parte durante o período da pesquisa. Nos estudos acerca da motivação realizados na década de 90, estudiosos como: Crookes e Schmidt (1991), Dörnyei (1994) e Williams e Burden (1997) já indicavam a relevância de explorar a situação de aprendizagem como influência motivacional. Neste estudo, ao abordarem o ambiente da sala de aula como motivação para aprender, dez alunos enfatizaram os *colegas* e a *professora* como fontes motivacionais durante o processo de aprendizagem deles. Comento sobre cada um desses nos parágrafos a seguir.

Em consonância com a teoria de Dörnyei e Murphey (2003), a partir do convívio em sala de aula, dez aprendizes descrevem *os colegas* como aspectos que os motivam. Eles ressaltam *a colaboração e o respeito entre eles; o entrosamento e a descontração* que possuíam; e *a afinidade e interação* entre o grupo.

Em relação ao primeiro elemento, o que mais se destaca com relação aos colegas enquanto agentes motivadores é a colaboração e o respeito entre eles. Conforme os próprios aprendizes enfatizavam, na sala de aula havia respeito em relação às dificuldades uns dos outros, além da oferta constante de ajuda durante a construção da aprendizagem de LI. Gabriela descreve como essas situações ocorriam, ao falar positivamente sobre seu processo de aprendizagem de LI: “os colegas também ajudam. [...] Esses meninos, assim, eu acho que todos se respeitam ali. Eu vejo que há um respeito muito grande com as deficiências dos outros. Todo mundo sabe que nós estamos ali para errar” (Gabriela. E. 10/08/18). Ao relatar sobre sua motivação como aprendiz, Gabriela destaca que seus colegas, naquele momento, lhe ajudavam a ficar motivada. Segundo ela, os erros cometidos pelos alunos, durante as aulas de inglês, eram recebidos de forma respeitosa pela classe, o que condiz com o fator de aceitação, no qual há um sentimento em relação ao outro, fazendo com um aprendiz reconheça seu colega como um ser humano complexo e suscetível a conflitos e imperfeições (DÖRNYEI e MURPHEY, 2003). Nessa relação entre os alunos, Larissa complementa ainda que os aprendizes de inglês, em geral, se prontificavam a ajudar o (a) colega em caso de dúvidas durante as aulas: “[...] todos ali, quando tinha alguma dúvida, as pessoas que sabiam se mostravam para apoiar, para explicar o que você não sabia. Então, ajuda mais ainda para a aprendizagem.” (Larissa. E. 09/07/18). Dessa forma, Larissa sugere que se sentia mais motivada, uma vez que, de acordo com seu excerto, ela considera essa ação de ajuda importante para a aprendizagem de LI.

Reafirmando o que foi pontuado por essas duas participantes, a nota de campo seguinte descreve uma situação em que é possível perceber a colaboração de duas aprendizes com uma terceira aluna na realização de uma atividade:

Excerto 26:

Duas alunas já haviam começado uma atividade, que deveria ser realizada em pares/trios, quando outra aluna chegou na aula e foi convidada se sentar com elas. As outras duas alunas fizeram questão de interagir imediatamente com a aluna que chegou atrasada e lhe explicar a atividade. (NC. 11/06/18)

Na situação acima, é interessante perceber que as próprias estudantes tiveram a iniciativa de colaborar com a outra colega, de ajudá-la a fazer e se sentir parte daquele contexto no qual estavam. Ratificando o que é ressaltado por Larissa, os alunos se apoiavam e se ajudavam para que a aprendizagem se desenvolvesse.

Devido a ações como essa, havia entrosamento constante entre o grupo de aprendizes, o que também contribuía para a motivação dos alunos. Terminado o semestre letivo, João

Gabriel descreve como era o grupo composto pelos participantes desta investigação. Pensando no seu percurso, enquanto aprendiz de LI, ele justifica o porquê de acreditar que aquela turma o agradava mais comparada às anteriores: “[...] a minha sala, das que eu fiz inglês até agora, para mim, foi a melhor. Todo mundo muito entrosado, muito mais unido do que as salas anteriores. Para mim, foi a melhor sala. Foi muito bacana!” (João Gabriel. E. 13/08/18). De acordo com as palavras de João Gabriel, tal grupo era o melhor, em sua concepção, por haver união e entrosamento entre eles.

O entrosamento da turma era marcado pela participação dos estudantes, de forma unânime, e pela *descontração* que caracterizava o ambiente, de acordo com a explicação de Hellena: “como todo mundo participa e os meninos são engraçados, eu fico rindo às vezes das piadas que eles fazem. Aí, deixa a gente mais à vontade. Eu acho que me ajudou, a turma me ajudou, de maneira geral” (Hellena. E. 09/07/18). Dessa maneira, a participante sugere que a participação dos alunos na aula ocorria de maneira leve, na qual piadas feitas por alguns colegas eram capazes de deixar o restante da turma mais descontraído, caracterizando, desse modo, o grupo como harmonioso (DÖRNYEI e MURPHEY, 2003).

Além dos aspectos anteriores, a *afinidade e interação* entre os alunos serviam de motivação para que aprendessem o idioma estrangeiro. Mayra assinala que o fato dos alunos interagirem, em sintonia, a deixava muito motivada. No excerto 27, ela relata, mais detalhadamente, essa situação.

Excerto 27:

[...] a afinidade com os alunos ajudava muito porque nisso começava um assunto e, automaticamente, a gente já conversava e interagia [...]. Quando tem essa interação na turma, isso me deixa muito motivada. Eu gosto muito de me esforçar para falar e eu sou muito falante, sou muito elétrica. Então, eu quero falar, eu quero estar dentro daquele grupo. (Mayra. E. 09/08/18)

Neste excerto, a própria estudante se caracteriza como uma pessoa extrovertida, falante e que gosta de se esforçar para se comunicar, para interagir em determinado contexto. Assim, a interação entre Mayra e seus colegas indicava, na aprendiz, a sensação de pertencimento à comunidade de prática de sala aula, uma vez que era um espaço em que ela podia falar e se reconhecer como parte do grupo no qual estava inserida. Isso nos remete ao que é defendido por Deci e Ryan (1985, 2009), quando afirmam que na motivação, o ser humano busca, além de autonomia e competência, a sensação de pertencimento. Em outras palavras, há a necessidade de vínculo e interação social.

Em oposição à Mayra, Valentina se descreve como uma pessoa tímida. No entanto, a relação que foi se construindo entre os colegas fez com que ela considerasse mais fácil a interação com a turma:

Excerto 28:

Eu acho mais fácil por eu já conhecer eles, porque eu sou uma pessoa muito tímida. Então, eu acho que é mais fácil conversar com eles, porque eu não fico envergonhada. [...] Acabava que a gente fazia atividades com todas as pessoas, interagia com todo mundo. (Valentina. E. 08/08/18)

Ter estabelecido uma relação com os colegas ajudou Valentina em seu processo de aprendizagem, posto que uma possível afinidade com os outros alunos transformou a interação em algo que não lhe causava desconforto e a ajudava a se manter e prosseguir determinada a aprender inglês, o que novamente reforça a influência contextual e da formação do grupo na motivação (WILLIAMS e BURDEN, 1997; DÖRNYEI e MURPHEY, 2003; DÖRNYEI e USHIODA, 2011). Após discorrer sobre a importância dos colegas na motivação dos estudantes, discuto como a professora também contribui para que esses alunos sejam caracterizados como motivados.

Assim como os aprendizes descreveram as situações que faziam dos colegas fontes motivadoras, eles também percebiam a então professora atual como um fator importante de suas motivações. De acordo com a análise feita, os discentes se sentiam motivados tanto a partir da personalidade da professora, quanto a partir do trabalho dela. No primeiro caso, que se sobressai em relação ao segundo, os alunos abordavam a proximidade com a professora, suas características psicológicas e o modo como ela interagia com eles. A partir disso, houve a caracterização que os alunos construíam de Clara. No segundo caso, destacaram-se as atividades que a professora levava para a classe, bem como o modo em que ela conduzia tais atividades. Comento sobre cada um desses a seguir.

Durante a realização de coleta e análise de dados, foi possível constatar que os participantes deste estudo, em geral, indicaram que a personalidade e a maneira como um professor de inglês interage com eles são os fatores que mais se destacam no processo de sua motivação. Nesse sentido, a professora participante desta pesquisa foi identificada pelos aprendizes como uma fonte que exercia influência, de maneira positiva, na motivação deles. Gabriela retrata essa questão: “dentro da sala de aula, eu acho que a professora influencia, porque ela puxa a gente para a aprendizagem, de uma forma bem *light*, deixa a gente à vontade” (Gabriela. E. 10/08/18). Através desse excerto, a aprendiz destaca o modo como a professora incorporava os alunos na aprendizagem de LI, que era de maneira leve, fazendo

com que os aprendizes se sentissem à vontade. Com base em momentos como esse, os alunos caracterizaram, recorrentemente, a docente. Essa caracterização é exposta no Quadro 07 e discutida em seguida.

Características de Clara apontadas como motivadoras pelos alunos	Excertos
Motivada/Animada/Feliz	<p>Excerto 29: Ela é supermotivada²⁷. Nunca percebi desmotivação nela. Tem o cansaço, a gente compartilha muito dessa experiência de estudante, que é muito cansativa. Mas, desmotivação, eu nunca vi. Ela tá sempre animadinha. (Beatriz. E. 06/07/18)</p> <p>Excerto 30: A Clara é muito animada, muito feliz. Então, o incentivo que ela traz, pelo astral dela, me ajuda a querer aprender, a querer entender. (Luna. E. 05/07/18)</p>
Paciente	<p>Excerto 31: [...] a professora é muito atenciosa, paciente e divertida e essa turma é bem participativa. Isso faz com que eu me sinta mais confortável para participar, mesmo que às vezes eu fale errado. (Hellena. Q. 04/05/18)</p>
Esforçada	<p>Excerto 32: ela [a professora] sempre foi esforçada. No início do período, eu vejo que ela cria muitas coisas: “este período eu quero fazer isso, quero fazer tal coisa, quero trazer fulano de tal, de repente, a gente traz mais de um” [...]. (Mayra. E. 09/08/18)</p>
Divertida/Engraçada	<p>Excerto 33: A Clara deixa a gente muito à vontade também, porque ela conversa muito e ela é muito engraçada, muito divertida. Então, às vezes, você está tenso, ela começa a rir das coisas que ela fala. Eu fico rindo das coisas que ela fala. Então, eu acho que facilitou para eu me sentir um pouco mais à vontade. (Hellena. E. 09/07/18)</p>
Atenciosa/Prestativa	<p>Excerto 34: Incrível, mas na minha turma nada desmotiva. A professora é muito prestativa, atenciosa, nos transmite o conteúdo de forma clara e nos dá espaço. (Ana Elisa. Q. 04/05/18)</p>

²⁷ As palavras e trechos em negrito no Quadro 07 são grifos meus.

Organizada/Preparada	Excerto 35: [...] superou as minhas expectativas, por causa da didática dela. Ela é uma professora muito preparada, muito organizada . (Beatriz. E. 06/07/18)
Receptiva	Excerto 36: [...] sou tímida e não sou de falar tanto, mas a sala é bem receptiva e a professora também . Então, a participação se torna mais fácil. (Ana Elisa. Q. 04/05/18)
Espontânea	Excerto 37: Ela é muito espontânea para conversar [...], puxa assunto, ela acaba falando da vida dela um pouco e isso vai criando ali um vínculo, uma confiança, vai deixando a gente à vontade. (Gabriela. E. 10/08/18)

Quadro 07: Características motivadoras da professora (apontadas pelos alunos)

Do excerto 29 ao 37, vemos exemplos de descrições que os alunos fazem de Clara. Beatriz e Luna, nos excertos 29 e 30, a caracterizam como uma profissional motivada, animada e feliz, mesmo sendo percebido o cansaço da docente, que também é estudante. As palavras de Luna indicam, ainda, efeitos positivos que lhe eram causados pela personalidade de Clara. A aprendiz relata querer aprender mais, vistos o ânimo e incentivo expressos por Clara. Similar a isso, Helena evidencia, a partir dos excertos 31 e 33, como a aprendizagem de LI se tornava mais fácil para ela devido às qualidades da professora, que por ser paciente, engraçada e divertida, lhe trazia conforto para participar das aulas. Nos excertos 34, 36 e 37, Ana Elisa e Gabriela compartilham da opinião de Hellena ao se remeterem às vantagens que as características de Clara carregam. Descrita como prestativa, atenciosa, receptiva e espontânea, destaca-se que Clara era abordada como uma das razões para não deixar os alunos desmotivados. Além disso, Gabriela enfatiza a capacidade da professora em criar uma relação de confiança com o grupo de aprendizes, dada a espontaneidade que apresentava.

Outras características: esforçada, organizada e preparada também foram pontuadas para falar sobre Clara. Com base nos excertos 32 e 35, Mayra e Beatriz retratam a dedicação da professora em desempenhar o seu papel enquanto profissional. Ambas as participantes se referem a expectativas no ambiente de ensino e aprendizagem de LI. Mayra, ao abordar o esforço de Clara, narra as expectativas da docente ao relatar planos sobre as aulas de inglês para os alunos no início do semestre letivo. Já Beatriz revela que, em consequência da dedicação e preparo de Clara, suas expectativas, enquanto aprendiz, foram atendidas. Essa

questão pode relacionar-se ao próximo aspecto, o qual fazia da professora um estímulo para a aprendizagem dos aprendizes: o seu trabalho.

O trabalho de Clara, no que diz respeito à maneira como conduzia as atividades, também foi ressaltado pelos estudantes de forma positiva, ou seja, a motivá-los no processo de aprendizagem de LI. Valentina menciona que os exercícios propostos pela professora, além do livro didático, era algo de que gostava muito:

Excerto 38:

[...] eu gostava muito quando ela fazia umas atividades diferentes. Um dia, ela levou um monte de foto e deu para a gente montar uma história. Eu achei muito interessante, foi legal. [...] Eu acho que quando o professor tenta trazer as coisas para o dia-a-dia, não fica só naquela mesmice, decorando as coisas, eu acho que facilita para o aluno, que aí, você vê a coisa aplicada. Porque, o que vale é na vida real, você não precisa ficar decorando. Então, eu acho que isso facilita. (Valentina. E. 08/08/18)

Excerto 39:

A professora apresentou uma atividade que consistia na resolução de um crime. Todos os alunos foram ao redor da mesa do professor e, de acordo com pistas em forma de figuras que estavam espalhadas sobre a mesa, eles deveriam solucionar o caso [...]. Os alunos estavam realmente envolvidos e prestando atenção na atividade. (NC. 24/05/19)

No excerto 38, a participante narra a realização de uma das atividades que despertavam mais o seu interesse em sala de aula. O exercício, que é mais detalhado na nota de campo presente no excerto 39, consistia em um trabalho em conjunto a ser desenvolvido por todos os alunos da turma. Valentina relaciona esse tipo específico de atividade com a maneira na qual Clara facilitava a aprendizagem do aluno e a deixava mais significativa. Para isso, a aprendiz descreveu a tarefa desempenhada como o que é real, faz parte do dia-a-dia e que não necessita apenas de memorização de estruturas linguísticas.

Outra situação ilustrando o trabalho de Clara foi lembrada pelo estudante João Gabriel, ao mencionar as provas orais e como elas eram conduzidas: “por incrível que pareça, gosto bastante das provas orais, pois a professora consegue nos mostrar os erros que cometemos ao falar” (João Gabriel. Q. 11/06/18). Apesar das avaliações orais em LE serem, geralmente, um momento em que os aprendizes se sentem mais tensos, o aluno justifica a sua apreciação pelas provas, devido às ações de Clara, que, de acordo com ele, conseguia mostrar os erros que ele cometia ao falar. Hellena compartilha da opinião do colega:

Excerto 40:

[...] eu acho que a Clara ajudou muito, porque como eu brinquei com ela, quando a gente tá fazendo prova oral, era outro medo que eu tinha: fazer prova oral. Quando a gente tá fazendo a prova oral com ela, não parece que você está fazendo a prova,

como a gente conversa muito na sala, parece que a gente tá conversando na sala. Isso é uma coisa que me deixou mais tranquila. (Hellena. E. 09/07/18)

Essa aluna também dá ênfase para a atuação de Clara, que, segundo ela, a deixava mais tranquila durante as avaliações orais, justamente pelo modo como conduzia as aulas em sala. Assim, a tranquilidade nas rotinas de aula passou a fazer parte também do momento de avaliação oral da LI.

Em resumo, a motivação dos aprendizes era visivelmente fortalecida pelas características e ações do grupo formado, no qual se destacavam tanto os alunos quanto a professora (DÖRNYEI e MURPHEY, 2003). Após discorrer sobre o segundo fator que afeta a motivação dos aprendizes: a sala de aula (colegas e professora), discorro sobre o último aspecto identificado como motivador para esses aprendizes: o desenvolvimento linguístico.

4.2.1.3. Desenvolvimento linguístico

A aprendizagem de LI é caracterizada como uma atividade de longo prazo (DÖRNYEI, 2011; DÖRNYEI e RYAN, 2015). Dessa forma, para aqueles aprendizes que persistem nessa ação, é notável o caráter dinâmico da motivação, que sofre diversas influências durante determinado período, o que faz com que ela flutue de acordo o tempo e contexto (DÖRNYEI, 2011; DÖRNYEI e USHIODA, 2011). Outro fator identificado na análise dos dados como responsável por motivar os alunos foi o desenvolvimento linguístico percebido por oito dos aprendizes. Tendo por base o início da aprendizagem de LI, os estudantes abordaram situações em que eles se reconheceram utilizando ou compreendendo o inglês, como é ilustrado pela participante Ana Elisa: “ainda não sou muito segura, mas fico feliz em ver minha evolução. Quando eu comecei, eu não entendia nem as conversas na turma. Hoje já consigo entender e me comunicar” (Ana Elisa. Q. 04/05/18). A aprendiz percebe sua evolução e alega conseguir compreender a LI, além de se comunicar nela, o que antes tinha dificuldade.

Do mesmo modo, Beatriz também aborda sua própria evolução na aprendizagem de LI. A aprendiz, que como já apresentado, revelou ter decidido estudar inglês sem nunca ter gostado da língua, começa a refletir sobre o lugar que o idioma estrangeiro passou a ocupar em sua vida. Um dos motivos iniciais para Beatriz aprender inglês era se preparar para provas de proficiência, que em algumas situações, é parte da seleção para o ingresso em programas de pós-graduação. No entanto, com o decorrer de seu processo de aprendizagem de LI, a aprendiz passou a se reconhecer mais inserida em situações onde a LI estava presente, como

ela detalha no excerto a seguir:

Excerto 41:

Pensando bem, eu acho que se eu não tivesse que fazer prova de doutorado em inglês, talvez eu continuaria sim no inglês, porque agora eu consigo ouvir uma música e entender alguma coisa, assistir um seriado e entender alguma coisa, alguma referência em inglês, essas coisas que tem toda hora e às vezes eu ficava perdida, boiando, porque eu não tinha acesso à língua [...]. Por exemplo, uma coisa que eu tô achando super legal: estampa de camiseta que vem escrita em inglês, pouca coisa, umas palavra e tal [...]. Acho isso um barato, porque são umas coisas pequenas que ampliaram a minha possibilidade de comunicação, de entendimento. Então, isso me motiva a continuar a aprender. (Beatriz. E. 06/07/18)

De acordo com o desenvolvimento de sua aprendizagem, Beatriz revela ter conseguido acesso a questões do cotidiano, que ampliaram sua capacidade de comunicação em inglês. Esse acesso não era possível antes, devido à falta de conhecimento da LE por parte da aprendiz. Ao levantar uma hipótese, a estudante revela que mesmo sem um dos seus motivos iniciais para aprender inglês, ela continuaria nos estudos do idioma, uma vez que conseguia perceber sua evolução enquanto usuária da língua. Dessa forma, mostrava-se motivada a prosseguir na aprendizagem de LI.

Mayra também aponta o seu desenvolvimento enquanto estudante como um dos motivos para que ela mantivesse engajada em aprender inglês. Contudo, diferenciando-se de Ana Elisa e Beatriz, ela pontua uma dificuldade específica que vivenciou como um dos impulsos em seu desejo por aprender a língua.

Excerto 42:

[...] uma prova que a Clara deu, o áudio era horrível para entender. Todo mundo teve uma certa dificuldade de acompanhar. Eu acho que ela passou umas cinco vezes, porque ela percebeu que a gente não tava conseguindo. Depois desse áudio, eu comecei a fazer todos os áudios do livro, porque eu vi que algumas expressões, uma forma de falar, eu não conseguia captar e os meus colegas às vezes, conseguiam. Então, tava tendo alguma dificuldade de interpretação ao escutar, que eu não tava conseguindo decodificar. Com isso, eu comecei a praticar mais, o que me ajudou. Isso me deixou muito motivada, porque eu vi que era uma dificuldade que eu precisava superar. (Mayra. E. 09/08/17)

Neste excerto, a aprendiz narra uma situação na qual sentiu dificuldade para compreender a LI durante uma avaliação. Baseada nisso, considerou o ocorrido como um desafio que deveria superar, criando atribuições para as possíveis causas de sua dificuldade, por exemplo, a necessidade de praticar mais suas habilidades na LI (WEINER, 1992, 2000, 2010; USHIODA, 2001). Isso fez com que ela dedicasse mais tempo aos estudos e se sentisse mais motivada, ou seja, mais determinada a evoluir em seu processo de aprendizagem. Demais situações envolvendo dificuldade na aprendizagem de LI foram abordadas por outros participantes também. Não compondo uma categoria por si só, uma vez que não houve um

número significativo de ocorrências, os exemplos seguintes são utilizados para fazer uma observação a respeito da *desmotivação* expressa por alguns alunos.

Em oposição a Mayra, as participantes Valentina e Hellena classificaram situações em que sentiam dificuldade para compreender e falar a LI como algo que consideravam desmotivante. Valentina explica: “desmotivada eu acho que seria quando eu não consigo entender de jeito nenhum. Aí, eu fico: nossa, será que eu não tô aprendendo nada?!” (Valentina. E. 08/08/18). Ao mencionar o que a desmotivava na aprendizagem de inglês, a aluna pontuou os episódios nos quais ela não conseguia compreender a língua e começava a se questionar se realmente estaria aprendendo. De forma parecida, Hellena menciona sua desmotivação relacionada à fala em inglês:

Excerto 43:

[...] eu queria falar mais e eu não consigo, mas não em sala, porque em sala, a gente ainda consegue participar, mas, por exemplo, às vezes eu tô em casa, meu namorado também faz inglês, ele tá no doutorado. Aí, às vezes, a gente fica tentando conversar e eu não consigo conversar do jeito que eu queria. Tipo assim: eu penso, só que eu não consigo falar do jeito que eu penso. Eu fico pensando para falar, no caso. Então, como eu tenho dificuldade, me desmotiva um pouco pra falar mesmo, porque até que pra entender, eu ainda entendo, escrevo. Mas pra falar, eu acho que me desmotiva, tipo: “ah, que saco! Eu faço inglês há sete anos e não consigo falar.” (Hellena. E. 09/07/18)

De acordo com o excerto da participante, em sala de aula, ela conseguia falar em inglês. No entanto, ao tentar conversar no idioma com outras pessoas, em contextos diferentes, ela se frustrava por não conseguir se expressar da maneira como desejava, o que causava sua desmotivação para falar inglês. A fala de Hellena indica sua autocobrança por já vir estudando inglês há alguns anos e não se ver como uma usuária da LE. Dessa forma, essa participante, assim como Beatriz e Valentina, por exemplo, avalia e monitora o seu desenvolvimento na aprendizagem da LI (DÖRNYEI, 2011).

Resumindo o que é narrado pelas alunas, é possível perceber que, em momentos singulares, a frustração por pensar que não estavam evoluindo na aprendizagem causava nelas desmotivação. No entanto, de acordo com a análise dos dados, essa desmotivação não se sobressaía em relação aos fatores que motivavam os aprendizes. Reforçando isso, tais fatores motivacionais contribuíram para o surgimento do gosto dos alunos por aprender a LI, que inicialmente, era pouquíssimo identificado.

Assim como nos dois excertos anteriores, os próximos exemplos não constituem, neste estudo, uma categoria sólida da motivação dos aprendizes para aprender inglês. No entanto, exemplificam a dinamicidade desse construto na aprendizagem de LI, uma vez que, a seguir, podemos identificar aumento na motivação de duas alunas durante o processo de

aprendizagem de inglês. Os exemplos seguintes são de Helena e Beatriz, que, durante a realização desta pesquisa, deixaram claro que decidiram aprender inglês sem gostar da LE. Primeiramente, Hellena indica a admiração que passou a ter pela LI: “hoje, além de ser fundamental ter inglês para o mestrado e mercado de trabalho, eu consigo encontrar prazer ao estudar inglês. Acho a língua bonita de se ouvir” (Hellena. Q. 04/05/18). A sonoridade do idioma estrangeiro é algo que agrada a aprendiz que, com o tempo, passou a gostar da língua e sentir prazer ao estudá-la. Esse gosto, suscitado em Hellena, é novamente expresso no seguinte excerto: “Para mim, é a língua mais bonita. Eu acho que a música, no inglês, fica mais bonita, sabe? Ele é mais sonoro. Aí, eu comecei a gostar com o tempo mesmo. No início não, com o tempo (risos)”. (Hellena. E. 09/07/18). Além dos exemplos de Hellena, que afirma ter adquirido gosto pela aprendizagem da LE, podemos afirmar que Beatriz também passou a gostar da língua: “Eu entrei no CELIN pra correr atrás mesmo de fazer uma prova de proficiência para o doutorado depois. Aí, eu acabei gostando de outras coisas, assisto muito seriado em inglês, música. Aí, eu vou me aproximando mais da língua” (Beatriz. E. 06/07/18). Esse gosto da aprendiz surgiu a partir da aproximação que ela passou a ter com o idioma, o que foi fazendo com que ela se identificasse mais com a língua e sua cultura.

É interessante perceber a diferença no discurso de Beatriz narrando a respeito de sua relação com o inglês antes de decidir aprender a língua, e sua relação com esse mesmo idioma durante o período de coleta de dados para este estudo. Desse modo, ela e Hellena expandem e aceitam o espaço que a LI ocupa em suas vidas.

De acordo com o que foi discutido nesta subseção, a motivação dos aprendizes para aprender LI foi orientada inicialmente por razões acadêmicas e profissionais. Em seu processo, sofria influência direta da sala de aula, por meio da professora e dos colegas e relacionava-se com o desenvolvimento linguístico que esses alunos percebiam em sua aprendizagem. A presença da desmotivação foi poucas vezes percebida e o gosto pela aprendizagem foi desenvolvido em participantes que não viam os estudos em LI como uma atividade agradável. Na próxima subseção, discorro acerca das emoções desses aprendizes.

4.2.2. As emoções dos alunos na aprendizagem de LI

Nesta seção, discuto as emoções experienciadas pelos estudantes na aprendizagem de LI. A análise de dados indicou tanto emoções relacionadas à *proficiência linguística* quanto

aos colegas e professora. Similar à subseção a respeito das emoções da professora, apresento, aqui, o Quadro 08 para ilustrar como a discussão dessas emoções é organizada.

	Emoção	Fontes
Emoções em relação à proficiência linguística	Satisfação	Se comunicar/compreender a LI
	Medo	Falar inglês
	Insegurança	Falar inglês, conversar com nativos de países de LI.
	Vergonha	Falar inglês, fazer perguntas durante a aula.
Emoção em relação aos colegas e à professora	Conforto/ Bem-estar	Se relacionar com os colegas e a professora

Quadro 08: Emoções dos alunos

4.2.2.1. Emoções em relação à proficiência linguística

Pensar e falar sobre o desempenho enquanto aprendizes/usuários de LI fez com que os participantes desta investigação elencassem algumas emoções relacionadas à proficiência linguística que possuíam no momento de realização desta pesquisa. De acordo com os dados analisados, as emoções vivenciadas por eles foram: *satisfação*, *medo*, *insegurança* e *vergonha*. Essas emoções podem estar relacionadas aos possíveis eus da teoria de Dörnyei (2005), apresentada no capítulo 2, uma vez que elas podem influenciara motivação do aprendiz. Em outras palavras, ao visualizar o seu eu futuro, o aprendiz pode ser levado a persistir ou não, de acordo com as emoções as quais vivencia na aprendizagem de inglês. A seguir, discorro sobre cada uma das emoções que compuseram esta categoria.

Compreendida como um estado de entusiasmo e felicidade relacionada às expectativas e conquistas de um indivíduo, a *satisfação* se mostrou presente nas experiências mencionadas por 10 participantes em um total de 17. Boyka exprime sua emoção da seguinte maneira: “[Sobre me comunicar em inglês] Eu acho o máximo! Basicamente, ainda não sei me comunicar bem, mas com o pouco que consigo, fico feliz e orgulhosa de mim” (Boyka. Q. 13/05/18). A partir desse excerto, a aprendiz assume não conseguir se comunicar de uma maneira que considere totalmente boa. Entretanto, ela indica se sentir satisfeita por já ser capaz de desenvolver uma comunicação em LI. Com isso, ela afirma sentir-se feliz e

orgulhosa de si mesmo. Nesse mesmo viés, Marilda destaca: “me sinto bem satisfeita quando consigo ler algo ou entender alguém” (Marilda. Q. 07/05/18). A participante também revela sua satisfação, que está relacionada à compreensão da escrita e fala em inglês.

Nesses excertos, tanto Boyka quanto Marilda não mencionaram o contexto específico das situações relatadas, que podem ter ocorrido em sala de aula ou fora dela. Já Valentina, na entrevista realizada após o término do semestre, ressaltou como sua proficiência linguística melhorou e destaca a importância das aulas de inglês para o desenvolvimento desse processo. A seguir, vemos o excerto fornecido a partir dos dados da participante:

Excerto 44:

A minha primeira expectativa era aprender de verdade aquele tempo verbal que eu te falei no início (*Present Perfect*). Eu consegui aprender. Então, eu fiquei muito feliz. Isso me motivou muito, porque eu consegui aprender o que eu nunca entendia. Por exemplo, eu também consegui melhorar minha capacidade de ouvir e entender as coisas, porque eu acho que ela (a professora) levava, até muitas vezes, músicas, passava os áudios do livro mesmo. Eu acho que isso era bom. Então, eu melhorei a minha capacidade. Eu fiquei feliz com essas coisas. (Valentina. E. 08/08/18)

Valentina compara as expectativas, que possuía ao iniciar o nível 3 do CELIN, com o que alcançou até o término do período letivo. A participante exprime satisfação em relação a seu desenvolvimento atual até então, principalmente por ter aprendido algo que ela considerava difícil, que é o tempo verbal *Present Perfect*. Além desse aspecto gramatical que a aluna objetivava aprender, ela resalta a melhoria de sua capacidade de compreensão na LE. Dessa maneira, ela enfatiza o papel desempenhado pela docente em tal processo e relata ter se sentindo muito feliz com o ocorrido.

Embora a maioria dos aprendizes desta pesquisa tenha se mostrado satisfeita ao aprender e fazer uso da LI, as emoções que acarretam impactos negativos nas experiências dos aprendizes também foram evidenciadas. Pude identificar: *medo*, *insegurança* e *vergonha*. Nas informações analisadas, essas emoções vieram geralmente ligadas umas às outras, estando presentes nos discursos de 09 participantes: Beatriz, Hellena, Mayra, Ana Elisa, Gabriela, Lucas, Raimunda, Valentina e Marilda.

Ao referir-se à LI, Hellena afirma ser bom aprender algo novo: “aprender coisas novas é sempre bom. Mas, algumas vezes, sinto vergonha e me sinto insegura com o inglês” (Hellena. Q. 04/05/18). Todavia, a aluna revela a sensação de insegurança e vergonha no que diz respeito à LE. Isso ocorre especificamente em relação à sua habilidade de fala no idioma, como ela detalha: “Às vezes, por exemplo, você fala uma frase e você já tá acostumada a falar aquela frase, mas eu tenho vergonha de falar para outra pessoa aquela frase, dá um medo de

falar errado. Mas já melhorou um pouquinho” (Hellena. E. 09/07/18). Como é indicado, o medo e a vergonha que geravam essa insegurança na aprendiz quanto à sua proficiência advinha da possibilidade de não falar uma frase apropriadamente, mesmo sendo uma construção linguística familiar para ela. Emoções como essas, nessa situação, podem levar a não produção oral de um enunciado em LI, apesar de o aluno estar interessado no que está sendo discutido e trabalhado, como é pontuado no excerto seguinte: “Me esforço sempre, porque eu sempre quero estar falando e isso me incomoda se eu não estiver, parece que fica parado aqui (toca a garganta). Então, eu tento falar, mas nem sempre eu consigo. Às vezes, o medo fala mais alto, sabe?” (Mayra. E. 09/08/18). Durante a entrevista com Mayra, ela descreveu um pouco sua ação em sala de aula, alegando gostar de interagir em inglês com a turma. No entanto, o medo de falar na LE às vezes a privava desse momento de interação.

O medo de falar em inglês, a insegurança e a vergonha relacionadas à proficiência linguística do aprendiz faz com que ele evite a exposição e a possibilidade de se sentir constrangido em determinada situação. A exemplo disso, a participante Mayra, embora muito participativa durante as aulas, declara que algumas vezes sentia vergonha de direcionar uma pergunta para a professora em meio à sala cheia de alunos. Com isso, ela passou a contar, mais recorrentemente, com a ajuda de uma colega:

Excerto 45:

[...] a Gabriela é mais próxima, porque desde o início, nós começamos na turma do professor L e passamos para a turma da Clara. Ela foi uma grande companheira de atividades, trocar exercícios, tirar dúvidas. As coisas que às vezes eu ficava com vergonha de perguntar, eu chegava para ela e perguntava: “isso aqui é assim?” (Mayra. E. 09/08/18).

Como a aluna informa, ela tinha vergonha de perguntar algumas coisas em voz alta durante as aulas. Visto isso, sua proximidade com a colega Gabriela servia de maneira para que ela pudesse sanar as dúvidas existentes, mostrando mais uma vez como o vínculo entre os aprendizes de um grupo auxilia no desenvolvimento da aprendizagem de LI (DÖRNYEI e MURPHEY, 2003). Pude perceber que, de acordo com a seção anterior sobre motivação, mesmo tendo os participantes destacado o bom relacionamento com os colegas como favorável para a aprendizagem deles, as emoções ligadas ao receio de constrangimento por causa da proficiência linguística eram presentes. Hellena, que já discorreu sobre o seu medo de falar inglês no início deste tópico, ilustra mais um pouco como pode ocorrer a vergonha no aprendiz em sala de aula:

Excerto 46:

Às vezes, eu não entendo tudo, mas eu entendo o contexto. E essa parte de tentar um pouquinho mais em me comunicar, não ter tanta vergonha de falar em inglês, porque ninguém vai rir se eu falar errado. Eu acho que eu tinha esse bloqueio, na verdade, tenho ainda, mas acho que foi melhorando. É uma coisa que eu queria mudar e eu tô conseguindo um pouco, perder a vergonha de falar e entender um pouco mais. (Hellen. E. 09/07/18)

O excerto de Hellen sugere que, mesmo que um aluno tenha consciência de que os colegas não irão julgá-lo ao falar inapropriadamente na LI, o trabalho com as emoções a fim de permitir um melhor desenvolvimento da aprendizagem é um processo demorado. Neste trecho, a aprendiz indica uma relação entre a perda da vergonha e o aumento da compreensão da língua, sinalizando o próprio conhecimento que ela possuía acerca de suas emoções e como elas poderiam agir. Dessa maneira, superar o bloqueio causado pela carga emocional era uma das mudanças que ela almejava enquanto aprendiz de inglês.

A questão das emoções presentes na expressão oral em LI também foi apontada pela aluna Gabriela, que abordou situações autênticas de comunicação. Durante a coleta de dados, essa participante informou ter tido a experiência de morar por um ano na Flórida, Estados Unidos, devido à realização de seu pós-doutorado. Por se dedicar à área da pesquisa, uma vez que é professora universitária, e de passar férias anualmente em território norte-americano, Gabriela era a participante entre os aprendizes que mais havia tido contato com o inglês, até então, em contexto fora de sala de aula. Além de viajar para o exterior a lazer, ela mencionou ter contato com falantes de LI durante eventos científicos. A seguir, ela declara como se sente em situações de uso da LE fora do contexto formal de aprendizagem. O excerto traz: “[Me sinto] Muito insegura quando preciso me comunicar com nativos de outros países” (Gabriela. Q. 13/05/18). Como podemos ver, a participante revela sua insegurança em relação a uma situação específica, ou seja, na comunicação com falantes nativos de inglês. Questionada sobre esta afirmação, à frente, ela explicita como se dava tal insegurança, que possuía a proficiência no que diz respeito à compreensão oral da LE como uma de suas causas:

Excerto 47:

[...] quando um americano vem conversar comigo, eu fico muito nervosa. Eu sempre entendo o início da frase e chega no final, eu não entendo, eu acho que eu me desconcentro um pouco. Eu fico nervosa porque a pessoa começa a falar muito rápido, às vezes, faz uma brincadeirinha e eu não entendo. Então, eu fico mais nervosa ainda. (Gabriela. E. 10/08/18)

Com base nesse excerto, a insegurança da aprendiz era marcada por não compreender completamente o que pudesse ser dito por um nativo e talvez, também, pela própria presença

dele. Dessa forma, ela se vê sob uma situação de tensão, devido à diferença como o inglês é utilizado. Segundo Gabriela, há nesses casos a fala rápida, diferente do modo abordado frequentemente em sala de aula, ou seja, uma fala mais pausada de acordo com o nível do aprendiz.

Discutidas as emoções relacionadas à proficiência linguística dos aprendizes, vemos que elas emergem tanto de dentro de sala de aula, quanto de fora dela. Ademais, elas associaram-se a mais de uma habilidade: leitura, compreensão oral, produção oral. Os alunos abordam as experiências, nas quais essas emoções costumam estar presentes, tanto de maneira positiva quanto negativa. No primeiro caso, dão ênfase para a emoção de satisfação e, no segundo, geralmente, tratam de situações que os deixam inseguros, com vergonha e com medo em meio à aprendizagem e ao uso da LI. Na próxima categoria, discorro sobre como os alunos deste estudo se sentiam com referência aos colegas e a professora.

4.2.2.2. Emoção em relação aos colegas e à professora

Day (2004) ressalta que o clima emocional de uma sala de aula influencia as práticas de professores e aprendizes. Nesta pesquisa, os alunos relataram como se sentiam ao fazer parte do grupo no qual estudavam inglês. Na análise, foi possível perceber que a única emoção diretamente manifestada em relação aos colegas e à professora foi a emoção de *conforto/bem-estar*, recorrentemente abordada pelas seguintes aprendizes : Valentina, Larissa, Mayra, Ana Elisa, Beatriz, Gabriela e Hellena.

Essa emoção é aqui entendida como relacionada às emoções de fundo, construída a partir das interações do organismo com o meio (DAMASIO, 2004). Dessa forma, expressões como: “sentir-se bem”, “sentir-se à vontade” e “sentir-se tranquila” ilustram como as aprendizes, nos excertos seguintes, se descreviam em momentos de sala de aula. Beatriz alega: “nessa nossa turma do nível 3 até o clima é diferente. Não sei te dar um exemplo concreto, mas eu acho que [a turma] contribui sim, de você se sentir mais à vontade na sala de aula. Isso muda tudo!” (Beatriz. E. 06/07/18). De acordo com o trecho anterior, a aluna sugere uma comparação com outras experiências de aprendizagem de LI, em que destaca positivamente a turma investigada nesta pesquisa. No entanto, Beatriz afirma não conseguir justificar de maneira concreta como o grupo contribui para que ela se sinta bem. Em outro momento, essa mesma participante explica como uma das categorias de sujeito de sala de aula, ou seja, a professora, atua em relação ao seu bem-estar: “como eu já tinha um histórico

com a Clara também de amizade, de sala de aula do primeiro nível, eu entrei nessa onda do entrosamento, sabe, de ficar à vontade, de ser tranquila a aula, foi assim” (Beatriz. E. 06/07/18). Baseado no que é exposto pela aluna, ela considera a professora como uma amiga, principalmente pelo fato de já ter sido aluna da docente em outra ocasião. Essa relação de amizade, como é pontuada por ela, auxiliou na relação de entrosamento, o que lhe causava conforto e tranquilidade.

Gabriela, que como verificado durante as observações de aula, era uma das alunas mais frequentes e participativas da turma, também narra o seu bem-estar durante as aulas:

Excerto 48:

[...] eu sempre me senti bem na sala, com a professora, com os alunos. [...] Eu acho que a Clara me ajudou a ficar mais espontânea dentro da sala, me soltar mais. Todo início de aula (semestre), eu fico mais tímida mesmo, às vezes com os colegas que eu não conheço. Então, às vezes, eu sou mais calada, às vezes, eu falo até demais. Mas se eu tô falando demais, eu tô me sentindo à vontade. [...] No primeiro ano, foi o professor X, excelente professor, mas ele é um pouco mais formal. Ele conversava[com a turma], mas eu não me sentia tão à vontade. (Gabriela. E. 10/08/18)

No excerto anterior, a aprendiz menciona ter sempre se sentido bem na sala de aula abordada neste estudo, mesmo alegando ser tímida em inícios de semestres. De acordo com Gabriela, essa timidez era devido ao fato de não conhecer muito bem as pessoas no contexto onde estava inserida. No entanto, o convívio com a turma, que levou à formação do grupo (DÖRNYEI e MURPHEY, 2003), sugere que a participante passou a se sentir mais confortável para participar das aulas. Com isso, ela reconhecia que havia situações nas quais ela poderia ser classificada como falante (participativa) na sala de aula. Para isso, o “estar falando demais” é relacionado, por Gabriela, ao “estar se sentindo à vontade” no ambiente de aprendizagem de LI. Assim, é possível perceber como essa emoção ia se construindo no contexto do qual ela fazia parte, com base em suas interações com as outras pessoas (ZEMBYLAS, 2002, 2003, 2007). Ademais, a participante indica que a informalidade do professor é algo que a deixa mais confortável, uma vez ela relata uma experiência com outro docente. Apesar de caracterizar o antigo professor como excelente, ela diz que não se sentia tão à vontade quanto em relação à turma da professora Clara, que foi onde ela percebeu que estava se tornando mais espontânea ao aprender inglês.

Nesta subseção, discuti sobre as emoções dos aprendizes, as quais ligaram-se à proficiência linguística deles e à professora e colegas. Como percebemos, essas emoções foram construídas de acordo com o processo de aprendizagem dos aprendizes e relacionam-se com suas ações (HARGREAVES, 2000) e com as da professora e dos colegas, seja, por

exemplo, ao participarem mais inibidamente das aulas ou ao interagirem mais confortavelmente com o grupo. Finalizada a discussão dos dados da professora e aprendizes separadamente, na próxima seção, discorro sobre a inter-relação da motivação de Clara e seus alunos.

4.3. A motivação da professora e a motivação dos alunos: possíveis relações

No ensino e aprendizagem de línguas, a motivação de professores e aprendizes comporta-se de maneira dinâmica, sendo influenciada por fatores internos, contextuais e sociais. Nesse processo motivacional, é relevante observar não apenas o que leva uma pessoa a ensinar ou aprender, mas também o que a faz persistir e esforçar-se de acordo com seus objetivos (DÖRNYEI, 2005, 2011, 2018; DÖRNYEI e USHIODA, 2011). Nesta pesquisa, investiguei a motivação de uma professora, assim como a de seus alunos, para ensinar e aprender inglês, respectivamente. Parte dos resultados da análise dos dados indicaram que as disposições motivacionais de Clara e dos aprendizes foram fortemente influenciada pela sala de aula, principalmente pela formação específica do grupo de LI. Dessa forma, nesta seção, discuto a relação motivacional que foi construída.

Com base na discussão das seções anteriores deste capítulo, os participantes deste estudo, professora e aprendizes, puderam ser caracterizados como motivados. No que diz respeito a Clara, como evidenciado previamente, sua motivação para ensinar inglês era fundamentada em seus alunos: a partir do relacionamento com eles, da forma como se interessavam e participavam das aulas, e do ambiente colaborativo que proporcionavam. A sala de aula é confirmada como elemento atuante na variação motivacional de Clara. Sua motivação estava calcada na abertura dos alunos para um bom relacionamento com ela e entre eles, além da colaboração, participação ativa e interesse dos aprendizes nas aulas. Em concordância com o que é pontuado por Viana (1990), Dörnyei e Murphey (2003), Ribas (2008) Dörnyei (2011), para Clara, o bom relacionamento, o interesse e o esforço de participação dos alunos nas aulas a motivava positivamente. Dessa maneira, os aprendizes, enquanto membros de um grupo motivado, a motivavam.

Quanto aos alunos, dentre os fatores elencados como responsáveis por motivá-los, está o papel da professora. De acordo com a análise dos dados, o trabalho de Clara e suas características psicológicas, tais como: motivada, animada, feliz, paciente, esforçada, divertida/engraçada, atenciosa/prestativa, organizada/preparada, receptiva e espontânea,

contribuíam para que eles se mantivessem motivados ou, até mesmo, se motivassem mais. Assim, podemos dizer que Clara, em seu trabalho e no relacionamento com os aprendizes, corroborava para a existência de um grupo coeso e harmonioso (DÖRNYEI e MURPHEY, 2003). Este, por sua vez, motivava os estudantes na aprendizagem de LI, que estando motivados, também motivavam a professora, sendo assim, uma relação interativa de motivação de professora-alunos. Nesse sentido, podemos dizer, também, que a professora, caracterizada como motivada, motivava os aprendizes de inglês.

De acordo com os pontos discutidos nesta seção, é possível perceber uma reciprocidade entre a motivação de Clara e a dos aprendizes, ou seja, a professora motivava os alunos e os alunos motivavam a professora. Na visão de Dörnyei e Ushioda (2011), é importante pensarmos acerca dos resultados das interações na sala de aula, os quais são responsáveis por modular a motivação dos indivíduos presentes no contexto de ensino e aprendizagem de LI. Neste estudo, além da professora ser considerada como um fator que motivava os aprendizes, o relacionamento entre os colegas de classe foi amplamente destacado como força motivacional. Baseado nisso, foi possível perceber como o nível do grupo atuava positivamente na motivação dos aprendizes de LI e da professora, o que fazia com que na relação recíproca de motivação entre Clara e os alunos, os colegas também se motivassem entre si. A partir disso, essa relação da motivação dos participantes desta investigação torna-se um pouco mais complexa. Ademais, houve, ainda, outras influências motivacionais, por exemplo, a necessidade acadêmica, o desenvolvimento linguístico, etc, na motivação dos aprendizes. Contudo, não me atenho detalhadamente a esses fatores nesta seção, visto que, meu objetivo aqui foi o de mostrar as possíveis relações entre a motivação de Clara e dos alunos. Na seção seguinte, discuto sobre a relação que construída, nesta pesquisa, entre motivação e emoções.

4.4. A relação entre motivação e emoções dos participantes

Como Dörnyei e Ushioda (2011) destacam, motivação e emoções são construtos que interagem de maneira dinâmica e complexa, cada um se influenciando reciprocamente no ensino e aprendizagem de LI. Andrade (2016) concluiu que as emoções e motivação de uma professora de inglês se inter-relacionaram dinâmica e interativamente, ou seja, comportaram-se de maneira recíproca. Nesta pesquisa, as emoções dos participantes se mostraram em relação interativa e recíproca com suas motivações.

Mesmo Clara revelando emoções de medo/insegurança, insatisfação e tristeza/aborrecimento, ela se mostrava motivada. Uma sugestão para esse fenômeno talvez pudesse ser o fato de sua felicidade e amor estarem, até então, mais presentes em seu processo de ensino do que as outras emoções citadas. Como já descrito anteriormente, a felicidade de Clara geralmente emergia de ações de seus estudantes e a deixava motivada para ensinar. No mesmo sentido, seu amor pelo ensino também contribuía para a sua motivação em ser professora de LI.

No que se refere aos alunos, podemos exemplificar como a satisfação ao se comunicar em inglês os deixavam mais motivados a persistir na aprendizagem. Essa emoção possuiu relação direta com o desenvolvimento linguístico citado, o qual os estudantes indicaram como elemento que os motivavam. Beatriz e Hellena, por exemplo, foram participantes que ao se sentirem bem como usuárias da LI, mostravam-se mais motivadas a aprender e inclusive desenvolveram gosto pela língua. Além disso, o ambiente da sala de aula deixava os aprendizes confortáveis e com maior senso de bem-estar, o que também os motivavam a estarem presentes no micro contexto específico.

Em resumo, as emoções dos participantes, professora e aprendizes, influenciaram suas motivações, estas também foram influenciadas pelas experiências emocionais de Clara e seus alunos. A motivação atuando nas emoções se dava a partir do momento em que as disposições motivacionais conduziam as ações dos participantes, nas quais emoções lhes eram suscitadas. Dessa forma, é importante pontuar que, em situações como essa, há uma constante e complexa interação entre motivação, emoção e ações, sendo essas três interligadas no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Retomando a discussão realizada neste capítulo, na seção 4.1, apresentei e discorri sobre os resultados dos dados de Clara. Em seguida, na seção 4.2, discuti acerca dos dados dos aprendizes. Na seção 4.3, expus a dinâmica da relação da motivação da professora e dos alunos e, por fim, nesta última seção, discuti sobre como motivação e emoções se relacionaram neste estudo. No capítulo seguinte, realizo as considerações finais a respeito desta pesquisa.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção, retomo as perguntas de pesquisas de forma a respondê-las. Na segunda, apresento e reflito sobre algumas implicações deste estudo para a área de ensino e aprendizagem de línguas. Na última, faço algumas sugestões para pesquisas futuras.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa

Este estudo teve como objetivo investigar a motivação e as emoções de uma professora em formação inicial e de seus alunos para ensinar e aprender a LI, respectivamente. Com base nisso, buscou-se, também, analisar a dinâmica da relação da motivação da docente e dos aprendizes, além de verificar a relação estabelecida entre a motivação e as emoções dos participantes desta investigação. Dessa maneira, retomo, brevemente, os resultados discutidos no capítulo 4, com o intuito de responder as seguintes perguntas de pesquisa:

5.1.1. Como se constitui a motivação de uma professora, em formação inicial, e de seus alunos para ensinar e aprender inglês, respectivamente?

No que diz respeito a Clara, os resultados da análise de dados indicaram a presença de três aspectos responsáveis por sua motivação para ensinar a LI: *o relacionamento com os alunos, o interesse e participação* deles em sala de aula e *o ambiente colaborativo* proporcionado. O relacionamento da professora com os alunos era marcado por características de proximidade, descontração e proximidade entre ela e eles. O relacionamento de Clara com os aprendizes era visto como crucial para que ela se mantivesse motivada na profissão, ou seja, persistisse em seus objetivos enquanto professora, o que reflete como o micro contexto de sala de aula influencia a motivação do indivíduo (DÖRNYEI, 2011; DÖRNYEI e USHIODA, 2011), conforme apresentado e discutido nos capítulos 2 e 4. Em relação ao interesse e participação, a maneira como os alunos se interessavam pelo conteúdo trabalhado e participavam das aulas também servia de motivação para Clara, que como evidenciado no capítulo anterior, sentia-se motivada com o retorno obtido dos aprendizes. Assim, ela utilizava, recorrentemente, a expressão “fazer a aula”. Nesse sentido, mesmo estando, às vezes, cansada e desanimada no início das aulas, para Clara, os aprendizes “faziam a aula”, por se mostrarem interessados, participativos e falantes na aula. Por fim, indicando mais uma vez a relevância do contexto

para a motivação do indivíduo (USHIODA, 2009; DÖRNYEI e USHIODA, 2011, USHIODA, 2012), o comportamento entre os alunos corroborava para a existência de um ambiente colaborativo. Clara também se mostrava motivada com a maneira como os alunos interagiam entre eles e se mostravam dispostos a ajudar uns aos outros. Isso, por sua vez, sugeria a existência de um grupo harmonioso (DÖRNYEI e MURPHEY, 2003), ilustrando o diálogo existente entre motivação e dinâmica de formação de um grupo.

Os fatores elencados anteriormente indicam o que mantinha Clara motivada para ensinar. Contudo, com base nos trabalhos de Dörnyei (2001, 2005, 2011, 2018), Dörnyei e Ushioda (2011) e Dörnyei e Ryan (2015), sabemos que uma das características da motivação é ser flutuante. Nesta pesquisa, a motivação de Clara sofreu variação negativa devido ao *cansaço e falta de tempo* que para ela, lhe causavam a *impossibilidade de maior preparação de suas aulas*. Como já apontado na discussão dos resultados, Clara se preocupava muito em preparar aulas variadas, com atividades extras e que atendessem às expectativas dos alunos. Com base em sua rotina de professora e também de aluna universitária, Clara enfatizou, no período de coleta de dados, estar cansada e menos animada do que em semestres anteriores. De acordo com seus relatos, fora de sala aula, ela se mostrava menos motivada, principalmente por sua autocobrança em relação à qualidade de suas aulas. No entanto, uma vez no micro contexto de ensino e aprendizagem de LI, ou seja, na sala de aula, sua motivação aumentava devido aos fatores indicados no início desta subseção: o relacionamento com os alunos, a participação e interesse deles e o ambiente colaborativo da sala de aula. Visto isso, esses aspectos se sobressaíam na motivação de Clara e, dessa maneira, ela pôde ser caracterizada, neste estudo, como uma professora motivada para ensinar a LI.

No que concerne à motivação dos alunos para aprender inglês, foram constatados três grandes temas responsáveis por sua motivação: *necessidade acadêmica e/ou profissional, a sala de aula, e o desenvolvimento linguístico* deles. Esses dois primeiros foram ainda constituídos por unidades menores, como podemos ver no Quadro 09, a seguir:

A motivação dos alunos	
Necessidade acadêmica e/ou profissional	<ul style="list-style-type: none"> - bom desempenho acadêmico; - carreira; - emprego - possibilidade de estudar em país de língua inglesa; - exigência do orientador no ambiente universitário.
A sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - colegas; - professora.
Desenvolvimento linguístico	

Quadro 09: A motivação dos alunos para aprender inglês

Esses aspectos abrangem tanto as razões iniciais, quanto as razões que mantiveram os alunos persistentes na aprendizagem de inglês (DÖRNYEI, 2001, 2005, 2011, 2018; DÖRNYEI e USHIODA, 2011). Nesse sentido, pôde ser percebido que os motivos iniciais, citados pelos alunos, para aprender o idioma ainda estavam presentes no período de coleta de dados, sendo esses reforçados por outros fatores, como os colegas e a professora deles, Clara, por exemplo. Acerca da motivação pautada na necessidade acadêmica e/ou profissional, os aprendizes destacaram querer saber inglês para obter um bom desempenho acadêmico de acordo com as demandas de seus estudos; além de visarem ao desenvolvimento de suas carreiras e pensar sobre a conquista futura de empregos almejados. Visto isso, a figura dos possíveis eus (DÖRNYEI, 2005) era um dos elementos responsáveis por guiar a motivação desses aprendizes. Nesse mesmo viés, foi ainda ressaltada, pelos participantes, a possibilidade de estudar em um país de língua inglesa, como, por exemplo, em programas de doutorado sanduíche e outros intercâmbios, o que costuma ser um objetivo comum entre universitários. Nesse contexto de universidade, a exigência do orientador ainda foi ressaltada como uma das razões para se estudar a LI.

O segundo aspecto citado como fator desencadeador de motivação, a *sala de aula*, da qual os aprendizes faziam parte, contribuiu para que os alunos persistissem na aprendizagem de LI. Assim, foram destacados os papéis dos colegas e de Clara como forças motivacionais. Em relação ao primeiro fator, consonante com os pressupostos de Dörnyei e Murphey (2003), a maioria dos participantes indicou a maneira que os colegas os motivavam, que era a partir dos seguintes pontos: a colaboração e o respeito entre eles, o entrosamento e a descontração que possuíam, e a afinidade e interação entre o grupo. Em resumo, houve destaque para o

modo como os colegas respeitavam as dificuldades uns dos outros e se mostravam dispostos a oferecer ajuda para aqueles que precisassem. Ademais, ter construído uma relação em sala de aula fazia com que a turma se sustentasse como entrosada e descontraída, o que facilitava a participação dos alunos nas atividades em sala de aula. Em diálogo com isso e fortalecendo ainda a motivação do grupo, os alunos demonstravam possuir afinidade entre eles e interagiam constantemente. Dessa maneira, havia o reconhecimento dos alunos como parte de um grupo saudável e harmonioso. Tudo isso confirma mais uma vez os pressupostos defendidos por Dörnyei e Murphey (2003).

Como membro desse mesmo grupo, Clara também foi mencionada como responsável por motivar os alunos, o que nos remete ao que é defendido por Dörnyei (1994, 2001, 2005), Williams e Burden (1997) e Dörnyei e Ushioda (2011), ao indicarem o professor como um dos componentes motivacionais na situação de aprendizagem. De acordo com os dados fornecidos pelos aprendizes, a professora os motivava a partir de sua personalidade e de seu trabalho. Assim, ao ser descrita como: motivada, animada, feliz, paciente, esforçada, divertida/engraçada, atenciosa/prestativa, organizada/preparada, receptiva e espontânea, os alunos indicavam que tais características da professora, além da maneira como ela conduzia as aulas, facilitavam a aprendizagem de inglês.

Por fim, o último fator, dentre os três relatados pelos aprendizes como responsáveis por motivá-los, foi o *desenvolvimento linguístico* percebido na LI. Desse modo, os próprios alunos monitoravam e avaliavam se estavam progredindo em relação às suas metas (DÖRNYEI, 2011). Ao se reconhecerem utilizando e evoluindo na aprendizagem de inglês, os aprendizes se sentiam mais motivados para aprender, uma vez que isso poderia indicar a redução da discrepância entre o eu atual deles e do eu futuro, ou seja, o usuário de LI a qual almejaram ser (DÖRNYEI, 2005). Além disso, alguns deles, como é o exemplo de Hellena e Beatriz, indicaram ter desenvolvido gosto pela aprendizagem da língua. A desmotivação foi pouquíssimo observada, revelando-se em casos isolados, como exemplificados por Valentina e Hellena em situações em que elas sentiram dificuldades em compreender ou utilizar a LI. Assim, os aprendizes deste estudo foram caracterizados como motivados, assim como a professora Clara.

5.1.2. Quais emoções emergem nesse processo de ensino e aprendizagem?

Como diversos autores pontuam (HARGREAVES, 2000; SCHUTZ e DECUIR, 2002; ZEMBYLAS, 2002), as emoções são parte de todas as organizações em geral. Na educação,

professores e aprendizes as experienciam em diversos momentos. Quanto à professora, foram vivenciadas emoções em relação ao ensino de LI, no geral, e emoções relacionadas ao grupo de alunos, participantes desta pesquisa, especificamente. Essas emoções, mesmas que separadas em duas categorias, estiveram em constante interação. Foram constatadas as emoções de amor, felicidade, medo/insegurança, tristeza/aborrecimento e insatisfação vivenciadas pela professora. O amor expresso por Clara diz respeito a ensinar a LI, sendo uma emoção que, até ao fim do período da coleta de dados, permaneceu frequente. Mesmo em meio às dificuldades em conciliar sua rotina acadêmica ao seu trabalho, se sentindo cansada, a professora revelava amar o seu trabalho. Esse amor, que de acordo com Sutton(2000) é uma das emoções mais prováveis de serem experienciadas positivamente pelo professor, ainda era fortalecido pela felicidade que Clara sentia em estar em sala com os alunos e receber o retorno deles de forma positiva, o que também foi constatado na pesquisa de Andrade (2016), ao investigar a motivação e emoções de uma professora de escola pública.

Clara, prestes a completar dois anos de experiência como professora em formação inicial na época de coleta de dados, relatou um pouco também sobre sua insegurança/medo ao ensinar a LI, afirmando que, inicialmente era muito difícil e trabalhoso preparar e ministrar as aulas, mas a partir do desenvolvimento de sua experiência, essa emoção foi diminuindo e suas ações enquanto docente foram se tornando mais naturais. Na sala de aula específica deste estudo, Clara revelou que além da felicidade que os alunos lhe causavam pela participação e retorno, os momentos nos quais ela se sentiu triste/aborrecida foram em situações em que ela percebia a falta de atenção de alguns alunos. Este resultado é similar ao verificado por Ribeiro (2012), ao investigar as emoções de duas professoras em formação inicial em suas interações com os alunos e o contexto de trabalho. Da maneira como apontada no capítulo 4, o modo como os alunos agiam em suas aulas era muito importante para Clara. Em uma visão geral, ela sentia as ações deles de maneira positiva, o que a levava a se preocupar ainda mais com sua prática. Visto isso, a participante ainda expressou sua emoção de insatisfação, por não ter feito tanto quanto queria pela aprendizagem dos alunos. Isso sugere a preocupação de Clara com o ensino e com os aprendizes de tal turma, o que de acordo com Oplatka (2007) poderia indicar seu amor, enquanto relacionamento social (SUTTON, 2000), ao se atentar para a necessidade dos alunos.

Quanto às emoções experienciadas pelos aprendizes, foram constatadas: satisfação, medo, insegurança, vergonha e conforto/bem-estar. Essas emoções se relacionaram à proficiência linguística dos alunos e a seus colegas e professora. Os aprendizes sugeriram estar satisfeitos por se reconhecerem compreendendo e se comunicando na LI. Contudo, eles

indicaram a presença do medo, insegurança e vergonha, principalmente para falar inglês. Todavia, o grupo do qual faziam parte era visto por eles de maneira positiva. Para eles, os colegas e Clara suscitavam-lhes emoções de conforto, deixando-os tranquilos e à vontade na turma, o que é consonante com a teoria de Decy e Ryan (1985, 2009), ao indicarem que o indivíduo busca desenvolver-se psicologicamente a partir da sua sensação de pertencimento em um determinado contexto, com base em um vínculo social e interação com outras pessoas. Dessa maneira, eles vivenciavam continuamente a sensação de bem-estar em suas interações com a classe na aprendizagem de LI, o que, por sua vez, impulsionava suas motivações para aprender a língua.

5.1.3. Como a motivação da professora e a motivação dos alunos se relacionam?

Em concordância com os pressupostos de Dörnyei e Murphey (2003), Dörnyei e Ushioda (2011) e Dörnyei e Ryan (2015), os resultados desta investigação apontaram a formação do grupo no ensino e aprendizagem de LI como um dos aspectos cruciais para a motivação tanto da professora, quanto dos aprendizes. A motivação de Clara e a de seus alunos interagiram dinamicamente e reciprocamente. Em relação à professora, sua motivação esteve alicerçada na abertura dos aprendizes, no bom relacionamento com e entre eles e na participação ativa deles em sala de aula. Para Clara e assim como evidenciado neste estudo, por meio de suas ações, os aprendizes constituíam um grupo motivado para aprender inglês, corroborando para que ela também se sentisse motivada para ensinar.

Esse mesmo grupo de aprendizes, além de seus objetivos iniciais para aprender a LI, do desenvolvimento linguístico percebido e da relação com os colegas, indicaram o papel de Clara como um fator que os motivavam a seguir determinados a aprender inglês. Dessa maneira, os alunos descreveram Clara com características de uma professora motivada e que os deixavam motivados de acordo com sua atuação em sala de aula. Nessa relação interativa entre professora e aprendizes, Clara era, ao mesmo tempo, motivada pelos alunos e uma das responsáveis por motivá-los. Assim, podemos dizer que tanto Clara motivou o grupo quanto eles a motivaram, sugerindo assim, que professores e alunos colaboram para a motivação do grupo como um todo.

5.1.4. Qual a relação entre motivação e emoções neste estudo?

Os resultados desta investigação confirmaram, de acordo com a literatura da área da LA (MEYER e TURNER, 2006; DÖRNYEI e USHIODA, 2011), a dinâmica inter-relação entre motivação e emoções no ensino e na aprendizagem de LI. Neste estudo, as emoções e motivações comportaram-se de maneira recíproca, ou seja, um construto agindo sobre o outro e vice-versa.

Um exemplo da relação existente diz respeito às emoções de felicidade e amor de Clara, as quais fortaleciam sua motivação para ensinar. Como discutido no capítulo 4, ela se sentia feliz com o papel dos alunos em sala de aula e sempre se motivava mais em tal ambiente. Além disso, quanto aos aprendizes, é possível ilustrar como o “sentir-se satisfeito(a)” com o desenvolvimento linguístico os deixavam mais motivados a prosseguir na aprendizagem de LI. Na sala de aula específica, o bem-estar sentido pelos alunos também servia de força motivacional para que aprendessem inglês.

Ademais, as disposições motivacionais dos participantes era um dos fatores responsáveis por conduzir suas ações, o que fazia com que emoções fossem suscitadas. De maneira resumida, ampliando o relacionamento recíproco entre os construtos mencionados, havia uma interação constante e complexa entre motivação, emoções e ações no ensino e na aprendizagem de LI. Desse modo, com base na maneira como um desses três aspectos funcionasse, havia interferência nos outros dois, indicando, assim, que não poderia haver isolamento entre eles para a compreensão do comportamento de Clara e dos aprendizes para ensinar e aprender inglês.

5.2. Implicações deste estudo

Nesta seção, apresento duas implicações deste estudo para a área de ensino e aprendizagem de LE.

Em primeiro lugar, este trabalho reafirma o que Dörnyei e Murphey (2003) pontuam sobre a importância da formação de um grupo harmonioso e saudável para o ensino e aprendizagem de inglês. Os resultados desta pesquisa indicaram como tanto professora quanto aprendizes foram motivados pelos membros da sala de aula, de maneira geral. Nesse sentido, as emoções citadas como: felicidade, amor e outras emoções relacionadas ao bem-estar do indivíduo sugerem ser fortes e propensas a durar mais tempo ou com mais frequência. Dessa

forma, uma primeira implicação deste estudo diz respeito à importância da formação de grupos e do clima emocional da sala de aula para motivação de ambos professor e alunos. Em consonância com Dörnyei e Murphey (2003) e com esta investigação, podemos destacar que, inicialmente, o próprio docente pode criar estratégias com o intuito de auxiliar na formação positiva de um grupo (vide Dörnyei e Murphey, 2003, para algumas dessas estratégias), fortalecendo, assim a motivação e o bem-estar de todos os envolvidos em tal situação. Desse modo, para o professor, impulsionar a motivação dos alunos é importante para a sua própria motivação, uma vez que as motivações do docente e dos aprendizes tendem a interagir entre elas.

Em segundo lugar, em se tratando de um trabalho de professores em formação inicial, os resultados apontaram para situações de cansaço e desânimo por parte da professora. Dessa forma, seria interessante que cursos de formação de professores incluíssem em suas disciplinas tópicos como gerenciamento de emoções e natureza da motivação para que professores em formação possam tomar consciência do caráter dinâmico desses construtos e poderem aprender a lidar com os deslocamentos e mudanças nesses dois construtos durante sua trajetória como professores, bem como dos gatilhos que os podem ocasionar. Assim, poderão estar mais preparados para lidar com essas mudanças e ter ferramentas que possam ajuda-los a navegar de volta para a motivação e emoções que os conduzam ao ensino mais efetivo.

5.3. Sugestões para futuras pesquisas

Este trabalho sugere outras questões que podem ser investigadas na área da LA. Dessa forma, sugiro a realização dos seguintes estudos:

- 1) Estudos relacionando motivação, crenças e identidades de aprendizes e professores de línguas em contextos além de cursos de extensão (curso de línguas, escolas, faculdades, etc);
- 2) Estudos que investiguem a prática do professor de LI, com base em sua motivação e emoções. Em outras palavras, um estudo que foque apenas na prática do professor em sala de aula;
- 3) Estudos sobre a motivação e emoções de professores e aprendizes no ensino regular;
- 4) Estudos longitudinais acerca da motivação e emoções de aprendizes de LI, verificando como esses construtos são modulados;

- 5) Estudos de base etnográfica a fim de investigar mais a fundo as interações professor-aluno e como essas relacionam às emoções e motivação do docente e dos aprendizes;
- 6) Estudos com o intuito de investigar a influência de determinadas estratégias (utilizadas pelo professor na formação do grupo em sala) na motivação dos aprendizes.

Em resumo, pesquisas acerca da motivação de professores de LI são escassas. Sem dúvidas a motivação do docente é crucial para guiá-lo em seu trabalho, nele se engajando e persistindo (DÖRNYEI e USHIODA, 2011). Dessa forma, esta investigação corrobora para a importância da compreensão motivacional de professores, especificamente professores em formação inicial. Este estudo, ao relacionar motivação e emoções, indica a relevância da investigação e trabalho desses dois construtos na construção da identidade do professor. Nesse sentido, novas investigações podem ser realizadas em diferentes contextos e que foquem também na formação identitária do professor de LI, com base nos dois construtos explorados nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. S. *Motivação, afetividade e aprendizagem de Inglês em um processo gamificado no Ensino fundamental*. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2017.
- ANDRADE, N. C. *Emotions and motivation to teach english at a Brazilian public school*. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.
- ANISFELD, M.; LAMBERT, W. E. Social and psychological variables in learning Hebrew. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 63, n. 3, p. 524-529, 1961.
- ARAGÃO, R. C. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.
- ARAGÃO, R. C. A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2. 2008 Disponível em: < http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_304.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.
- ARAGÃO, R. C. Emoções no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA, M. R. (Org). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes editores, 2011. p. 163-190.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman. 1997.
- BARCELOS, A. M, F. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes, 2013, p. 153-186.
- 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.
- BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011.
- BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.
- BROWN, H. D. *Principles Of Language Learning And Teaching*. 5. ed. White Plains, NY.: Addison Wesley Longman, 2007.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 9-36.

- CARDOZO, L. B. O impacto do material didático elaborado pelo professor na motivação de aprendizes de língua inglesa. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2016.
- CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, v. 14, n. 2, p. 248-261, jul. 2009.
- CAVENAGHI, A. R. A. *A motivação de adolescentes para aprendizagem de língua estrangeira e suas percepções do contexto de sala de aula*. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, PR, 2010.
- CHAER, G.; DINIZ, R. R. P. D.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.
- CHANG, L. Y. Group Processes and EFL Learners' Motivation: A Study of Group Dynamics in EFL Classrooms. *TESOL Quarterly*, v. 44, n. 1, p. 129-154, mar. 2010.
- CLÉMENT, R; GARDNER, R. C; SMYTHE, P. C. Motivational variables in second language acquisition: a study of francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science*, v. 9, n.2, p. 293-302, 1977.
- COELHO, H. S. H. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso*. 2011. 176 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.
- COSME, C. A. *A emoção de satisfação de alunos de cursos EAD: perspectivas de investigação e de análise utilizando a Appraisal Theory*. 2014. 82 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.
- CROKER, R. A. An introduction to Qualitative Research. In: HEIGHAM, J; CROKES, R. A. *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2003. cap. 1, p. 3-24.
- CROOKES, G.; SCHMIDT, R. W. Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, v. 41, n. 4, p. 469-512, 1991.
- DAMASIO, A. R. Emotions and Feelings: A Neurobiological Perspective. In: MANSTEAD, A. S. R.; FRIJDA, N.; FISCHER, A. (Eds.), *Studies in emotion and social interaction. Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (p. 49-57). New York, NY, US: Cambridge University Press. 2004.
- DAY, C. *A passion for teaching*. New York: Routledge, 2004.
- DAY, C.; QING, G. Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. In: SCHUTZ, P.A.; ZEMBYLAS, M. *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer, 2009, p. 15-32.
- DECI, E.L.; RYAN, R.M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum. 1985.

DIAS, I. A.F. Cibercultura e redes sociais no ensino e aprendizagem de inglês: possibilidades e limitações. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, BA, 2014.

DINIZ, A.M. *A flutuação da motivação no processo de aprendizagem de língua estrangeiras*. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras e Comunicação, UFPA, Belém, PA. 2011.

DONITSA-SCHMIDT, S.; INBAR, O.; SHOHAMY, E. The effect of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. *Modern Language Journal*, v. 88, p. 217-288, 2004.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, v. 4, p. 43- 69, 1998.

DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

DÖRNYEI, Z.; MURPHEY, T. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.

DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner: individual differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. New York: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 2009.

DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. Tradução de Walkyria Magno e Silva e André Monteiro Diniz. In: BARCELOS, A, M, F. (Org.). *Linguística aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 199-236.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. 2.ed. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2011.

DÖRNYEI, Z. Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. *Language Teaching*, v.47, n.1, p. 80-91, 2014.

DÖRNYEI, Z.; RYAN, S. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge. 2015.

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

DÖRNYEI, Z; RYAN, S. *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge. 2016.

DÖRNYEI, Z. Motivating students and teachers. In Liontas, J. I. (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Alexandria, VA: TESOL. 2018.

DOYLE, T.; KIM, Y. M. Teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea. *MEXTESOL Journal*. v. 23, n.2, p. 35-48, 1999.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2017.

ELLIS, N.C.; LARSEN-FREEMAN, D. Language emergence: Implications for applied linguistics – Introduction to the Special Issue. *Applied Linguistics*, v. 27, n. 4, p. 558-89, 2006.

ERKAYA, O. R. Factors that motivate Turkish EFL teachers. *International Journal of Research Studies in Language Learning*. v. 2, n. 2, p. 49-61, 2013.

FERREIRA, F. M. M. *Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas*. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. 2016.

FLICK, U. Doing Qualitative Data Collection: Charting the Routes. In: FLICK, U. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*. London: SAGE Publications, 2018. cap. 1, p. 3-16.

GAGNON, M. *Echelle d'attitude a l'égard de la langue seconde-manuel et normes anglaises pour francophones*. Montreal: Lidec Inc., 1970.

GARDNER, R. C; LAMBERT, W. E. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, Ottawa, v. 13, n. 4, p. 266-272, dez. 1959.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

GARDNER, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: the role of attitude and motivation*. Baltimore, MD: Edward Arnold. 1985.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOLOMBEK, P.; DORAN, M. Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, v. 39, p. 102-111, 2014.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta de aprender. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J.A. (orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2001, p. 78-95.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

HAN, J.; YIN, H. Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, v. 3, p. 1-18, 2016.

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

HARGRAVES, A. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher Education*, v. 16, p. 811-826, 2000.

HARGREAVES, A. Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Responses of Teachers and Implications for Leadership. *School Leadership & Management*, v. 24, p. 287-309, 2004.

HIVER, P. Once burned, twice shy: The dynamic development of system immunity in language teachers. In: DÖRNYEI, Z; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Eds.), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2015, p. 214-237

HOLLIDAY, A. *Doing and writing qualitative research*. 2. ed. London: SAGE Publications, 2007.

IMAI, Y. Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, v. 94, n. 11, p. 278-292, 2010.

INBAR, O.; DONITSA-SCHMIDT, S.; SHOHAMY, E. Students' motivation as a function of language learning: The teaching of Arabic in Israel. In: Z. DÖRNYEI, Z.; Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, p. 297-311, 2001.

KASSABGY, O. et al. Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL. DÖRNYEI, Z SCHMIDT, R (Eds.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 2001, p. 213-237.

KIMURA, Y. ELT motivation from a complex dynamic systems theory perspective: a longitudinal case study of L2 teacher motivation in Beijing. In: CSIZÉR, K.; MAGID, M. (Eds.), *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2014, p. 310-332.

KORPPI, A. *The emotions of foreign language teachers in relation to students*. 2014. 39 f. Mestrado, University of Jyväskylä, Finlândia, 2014.

KUBANYIOVA, M. *Teacher development in action: Understanding language teachers' conceptual change*. Basingstoke: Palgrave. 2012.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

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

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

LEMOS, L.S. *Ensino/aprendizagem de inglês no ensino médio com WhatsApp: emoções, multiletramento e possibilidades*. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA. 2017.

LIMA, F.S. Pesquisas sobre crenças no ensino de línguas com foco na escola pública: Estado da Arte na Linguística Aplicada Brasileira. *Contexturas*, v.18 n.1, p. 51-72, 2011.

LÓPEZ, M. G. M.; AGUILAR, A. P. Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *PROFILE*, v. 15, n. 1, p. 109-124, 2012.

LUPTON, D. *The emotional self: A sociocultural exploration*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, 1998.

MACINTYRE, P.D. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: Robinson, P. (ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins, p. 45-68, 2002.

MACINTYRE, P.; GREGERSEN, T. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 2, n. 2, p. 193-213, 2012.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos em metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARESCHAL, R.; BOUDON, P.; LAPIERRE, J. *La motivation des enseignants et des étudiants francophones face à la situation linguistique au Québec*. Québec: Editeur Officiel du Québec, 1973.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. Falar, Fazer, Sentir, Vir a Ser: Ansiedade e Identidades no Processo de Aprendizagem de LE. In: *Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares, Pontes*, 2011.

MARTINI, M.L. Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade. *Psicol. Esc. Educ.*, v.12, n. 2, p. 479-480, 2008.

MARTINS, S. T. A. *O impacto do PDPI nas emoções-identidades do professor de Inglês*. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2017.

MANZINI, E. J. *A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise*. Trabalho de Livre-docência em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP – Marília), 2008.

MEYER, D. K.; TURNER, J. C. Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educ Psychol Rev.*, v. 18, p. 377-390, 2006.

MEYER, D. K. Entering the Emotional Practices of Teaching. SCHUTZ, P.A.; ZEMBYLAS, M. *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer, 2009, p. 73-91.

NIAS, J. Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, v. 26, p. 293-306, 1996.

NIKOLOV, M. A study of unsuccessful language learners. In: Z. DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, p. 147-172, 2001.

NOELS, K.A.; CLÉMENT, R.; PELLETIER, L.G. Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, v.83, p. 23-34, 1999.

NOELS, K.A.; CLÉMENT, R.; PELLETIER, L.G. Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, v. 57, p. 424-44, 2001.

NOELS, K. A. et al. Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *The Canadian Modern Language Review*, 59, 589-607, 2003.

OLIVEIRA, B. M. *Crenças, Motivações e Identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular*. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.

OLIVEIRA, H. F. *Esculpiando a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras*. 2013. 304 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística e Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2013.

OLSSON, A. Emotion and motivation in learning: current research, future directions, and practical implications. *Lund University Cognitive Studies*, v. 112, p. 1-35, 2003.

OPLATKA, I. The scholarship of educational management: reflections from the 2006 CCEAM conference. *International Studies in Educational Administration*, v. 35, n. 1, p. 92-104, 2007.

OSBORN, M. Book reviews: The highs and lows of teaching: 60 years of research revisited. *Cambridge Journal of Education*, v. 26, p. 455-461, 1996.

PADULA, B. C. *Emoções de uma Professora de Inglês de escola regular: o papel do coaching*. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.

PATTON, M. Q. *Qualitative research and evaluation methods*. 3. ed. London: SAGE Publications, 2002.

- PERINE, C. M. *“Inglês em Rede”: crenças e motivação de aprendizes em um curso a distância*. 2013. 233f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013.
- PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1996.
- PIRES, S. S. *Aspectos afetivos nos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira na meia-idade*. 2005. 241 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.
- RAMOS, F. S. *Sou porque sinto: um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglês*. 2018. 194 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, SP, 2018.
- REZENDE, T. C. *Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública*. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Viçosa, MG, 2014.
- RIAZI, A. M. *The Routledge Encyclopedia of Research Methods in Applied Linguistics*. Oxon: Routledge, 2016.
- RIBAS, F. C. *Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública*. 2008. 412f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2008.
- RIBEIRO, D. C. *Estados afetivos de professores de língua inglesa em formação inicial*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Letras – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. 2012.
- RICHARDS, K. *Qualitative Inquiry in TESOL*. 21. ed. Hampshire: Palgrave Macmillan. 2003.
- RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 4. ed. Harlow, England: Pearson Education, 2010.
- RIGBY, C. S. et al. Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion*, v. 16, n. 3, p. 165-185, 1992.
- RODRIGUES, N. N. *Relationships Between Pre-Service Teachers' Emotions And Beliefs About Learning And Teaching English*. 2015.168 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.
- ROSS, A. S. From motivation to emotion: A new chapter in applied linguistics research. *University of Sydney Papers in TESOL*, v. 10, p. 1-27, 2015.
- RYAN, R.M.; DECI, E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 54-67, 2000.
- SAMPSON, R. J. EFL teacher motivation in-situ: co-adaptive processes, openness and relational motivation over interacting timescales. *SSLT*. v. 6, n. 2, p. 293-318, 2016.

- SCHUTZ, P.A.; DEQUIR, J. T. Inquiry on Emotions in Education. *Educational Psychologist*, v. 37, n. 2, p. 125-134, 2002.
- SCHUTZ, P.A.; PEKRUN, R. *Emotion in Education*. San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press, 2007.
- SCHUTZ, P.A.; ZEMBYLAS, M. *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer, 2009.
- SILVEIRA, F. V. R. *Ressignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório*. 2012. 300 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.
- SINCLAIR, C. Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 36, p. 79-104, 2008.
- SOUZA, J. A. O papel da reflexão na construção da identidade profissional do professor de língua inglesa. In: CALVO, L. C. S. et al (Orgs.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil*. Campinas: Pontes, 2013, p 83-119.
- SOUZA, M. A. C. *Percepções dos alunos sobre sua própria (des)motivação: um estudo comparativo em turmas dos cursos extensivo e intensivo de licenciatura em Letras Língua Inglesa*. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2014.
- SOUZA, N. E. S. *Emoções entre o ser-aluno e o ser-professor: transformações entre o ensinar e o aprender inglês*. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2017.
- SUTTON, R.E. *The Emotional Experiences of Teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 2000.
- SUTTON, R. E.; WHEATLEY, K. F. Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, v. 15, n.4, p. 327-358, 2003.
- SUSLU, S. Motivation of ESL Teachers. *The Internet TESL Journal*, v. XII, n. 1, jan. 2006.
- USHIODA, E. Developing a dynamic concept of L2 motivation. In: HICKEY, T.; WILLIAMS, J. (eds), *Language, Education and Society in a Changing World*. Dublin/Clevedon: IRAAL/Multilingual Matters, p. 239- 45, 1996
- USHIODA, E. Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In: SOLER, E.A.; ESPURZ, V.C. (eds), *Current Issues in English Language Methodology*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, p. 77-89. 1998.
- USHIODA, E. Language Learning at university: exploring the role of motivational thinking. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2001, p. 93-125.
- USHIODA, E. Motivation as a socially mediated process. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Orgs.). *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner,*

curriculum and assessment. Dublin: Authentik, 2003, p. 90-102.

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

USHIODA, E. Motivation: L2 learning as a special case? In: MERCER, S.; Ryan, S.; WILLIAMS, M. (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from theory, research and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012, p. 58-73.

USHIODA, E. *International perspectives on motivation: language learning and professional challenges*. Basingstoke: Palgrave, 2013.

USHIODA, E.; DÖRNYEI, Z. Beyond Global English: Motivation to learn languages in a multicultural world (Introduction to the Special Issue). *Modern Language Journal*, v. 101, n. 3, p. 451-454, 2017.

VIANA, N. *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. Campinas, 1990. 359 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. 1990.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, v. 92, n. 4, p. 548-573, 1985.

WEINER, B. *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. 2.ed. London: Sage. 1992.

WEINER, B. Attributional thoughts about consumer behavior. *Journal of Consumer Research*, v. 27, n. 3, p. 382-387, 2000.

WEINER, B. The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, v. 45, n. 1, p. 28-36, 2010. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520903433596>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

WILLIAMS, M.; Burden, R.L. Motivation in language learning : a social constructivist approach. *Les Cahiers de l'APLIUT*, v. XVI, n. 3, p. 19-27, 1997.

YOU, C. J.; DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K. Motivation, vision, and gender: A survey of learners of English in China. *Language Learning*. v. 66, n.1, p. 94-123. 2016

ZEMBYLAS, M. Constructing Genealogies of teachers' emotions in Science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*. v. 39, n. 1, p. 79-103, 2002.

ZEMBYLAS, M. Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development. *Studies in philosophy and education*, v. 22, p. 103-125, 2003.

ZEMBYLAS, M. Discursive practice, genealogies, and emotional rules: a poststructuralist

view on emotion and identity in teaching. *Teaching and teacher education*. v. 21, p. 935-948, 2005.

ZEMBYLAS, M. Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, v. 30, n.1, 57-72 mar. 2007

ZOLNIER, M.C.A.P. O ensino ideal de Inglês e a realidade na escola: crenças de estudantes e de uma professora. *Revista de Ciências Humanas*, v.12, n.2, p.432- 445, jul./dez. 2012.

APÊNDICES

Apêndice 01 - Questionário para seleção do professor participante²⁸

Pesquisa: “Formação inicial de professores de língua inglesa: a influência da motivação e emoções do aprendiz nas emoções e motivação do professor”

Olá! Este questionário tem por objetivo fazer uma análise sobre a possível participação dos professores do CELIN (Curso de Extensão em Língua Inglesa) na pesquisa intitulada “Formação inicial de professores de língua inglesa: a influência da motivação e emoções do aprendiz nas emoções e motivação do professor.” Antecipadamente, agradeço sua disponibilidade. Quaisquer dúvidas, estou à disposição para atendê-lo (la) - [simoni.arcanjo@gmail.com/](mailto:simoni.arcanjo@gmail.com)

Simôni Arcanjo

Nome completo: _____

Idade: _____

Telefone: _____

Sexo: () F () M

1. Tempo de experiência de ensino de língua inglesa (geral): _____
2. Você trabalha e/ou participa de outros projetos atualmente? Se sim, quais?
3. Além do CELIN, caso haja, em quais outros contextos de ensino de língua inglesa você atua ou já atuou?
4. Tempo de experiência de ensino de língua inglesa no CELIN: _____
5. Níveis lecionados no CELIN desde o início de sua participação no projeto:

6. Níveis lecionados no CELIN atualmente: _____
7. Horários de aula da(s) turma(s) que você leciona: _____

8. Número de alunos da(s) turma(s) que você leciona: _____

²⁸ Este questionário foi aplicado *online* através da ferramenta de formulários do *Google*. Com o andamento do estudo, a pesquisa ganhou novos objetivos, o que justifica a diferença entre o título deste questionário e o título desta investigação.

9. Dentre os níveis os quais você já foi professor até hoje no CELIN, há algum que goste mais de trabalhar? Se sim, por quê?

10. O que você considera desafiador em sua prática docente no CELIN? Por quê?

11. O que te deixa feliz e/o faz querer continuar a ser professor no CELIN? Por quê?

12. Como os alunos influenciam sua prática de aula no CELIN?

Obrigada!

Apêndice 02 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – professor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Participante: professor (a))

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Motivação e emoções no ensino-aprendizagem de língua inglesa: a influência do aprendiz no papel e na formação inicial do professor”**. Nesta pesquisa, pretendemos investigar a influência do aprendiz de Língua Inglesa (LI) na motivação do professor de inglês em formação, assim como verificar quais emoções emergem no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira em questão. Para isso, teremos como contexto de pesquisa o curso de extensão em inglês, no qual o (a) Sr.(a) é professor(a). Os objetivos específicos deste estudo são a) verificar como se constitui a motivação de um grupo de alunos e de seu respectivo professor para aprender e ensinar a língua inglesa; b) analisar como a motivação e ações dos alunos relacionam-se com a motivação do professor; c) averiguar se a motivação dos alunos e do professor é acompanhada de emoções e, caso positivo, como elas estão relacionadas entre si. A realização deste trabalho se justifica por três razões: em primeiro lugar, destaca-se a importância de se estudar a motivação associada à língua inglesa, uma vez que os estudos sobre esse tema têm feito cada vez mais avanços no cenário acadêmico; em segundo lugar, este estudo justifica-se devido à lacuna em estudos que tratam da motivação do professor de LI, pois são escassas as investigações que abordam esse tema. O que temos visto é que grande parte dos estudos (SACRAMENTO, 2012; DINIZ, 2011) tem focado o professor como um ponto essencial na motivação dos aprendizes, uma vez que como aponta Suslu (2006), ao tratar a motivação, os estudos realizados visam mais abordar o professor como um dos responsáveis em aumentar a motivação do aprendiz de LI. Contudo, o oposto a essa situação não tem sido muito difundido na área da Linguística Aplicada. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos para coleta de dados: dois questionários abertos; duas entrevistas; e observações de aulas entre o período de março a junho de 2018.

Ao aceitar participar desta pesquisa, a sua contribuição se dará, primeiramente, através da resposta do primeiro questionário aberto acerca da sua motivação e de suas emoções ao ensinar a LI. Além disso, esse mesmo questionário conterá questões factuais, com o objetivo de traçar seu perfil enquanto participante. Posteriormente, será iniciado o período de observação das aulas de LI que você ministra para um determinado grupo. Durante as observações de suas aulas, serão realizadas notas de campo e gravações em áudio. Ainda no período de observação, será aplicado mais um questionário e realizada a primeira entrevista, a fim de verificar possíveis mudanças nas primeiras impressões e reflexões presentes no primeiro instrumento de coleta de dados, além de examinar novos aspectos sobre sua motivação e emoções no ensino de LI. Por fim, será realizada uma última entrevista, com o objetivo de promover uma conversa sobre algumas questões, acerca de sua motivação e emoções

enquanto professor(a), baseadas em novos questionamentos que venham a surgir, assim como de acordo com a análise inicial dos dados já coletados. As entrevistas terão, em média, 30 minutos de duração e serão realizadas individualmente. Ademais, assim como durante as observações de aulas, elas serão gravadas e, posteriormente, transcritas. Para a utilização de cada um dos instrumentos, serão, previamente, agendados local, dia(s) e horário(s).

Com o objetivo principal de preservar a imagem e resguardar a identidade do participante desta pesquisa, informo que a gravação de áudio a ser feita durante as entrevistas orais e observações de aulas será utilizada para os fins deste trabalho e posteriormente serão armazenadas em um banco de dados feito pela pesquisadora, onde outras pessoas não terão acesso. Além do mais, ao aceitar participar desta pesquisa, o (a) participante irá escolher (ou lhe será destinado, caso prefira) um pseudônimo para identificá-lo(a) durante a coleta e transcrição dos dados, como também durante a divulgação científica desta pesquisa, o que dificultará a identificação pessoal do(a) Sr.(a).

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos e exposição pessoal e profissional do(a) participante. Isto pode ocorrer pelo fato de estar sendo investigado um tema que envolve o ambiente de trabalho do(a) participante, bem como aspectos de sua postura profissional. Porém, comprometo-me em tomar todas as medidas de segurança citadas acima para que o(a) Sr. (a) não se sinta exposto em qualquer etapa desta pesquisa. A pesquisa poderá contribuir, por meio de seus resultados, com subsídios para o entendimento sobre motivação e emoções do professor de inglês em formação inicial. Para isso, considerando, principalmente, o papel do aprendiz no ensino-aprendizagem de LI.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O (A) Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na sua forma de atendimento pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar desta investigação. Além disso, seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra lhe será fornecida. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; e depois desse tempo serão destruídos. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e as informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato

_____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“Motivação e emoções no ensino-aprendizagem de língua inglesa: a influência do aprendiz no papel e na formação inicial do professor”**.de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome do pesquisador responsável: Simôni Cristina Arcanjo

Endereço: Rua dos Passos, nº 235, ap.: 101- Centro – Viçosa/MG

Telefone: (31) 9 8355-7476

E-mail: simoni.arcanjo@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Apêndice 03 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – aluno

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Participante: aluno)

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Motivação e emoções no ensino-aprendizagem de língua inglesa: a influência do aprendiz no papel e na formação inicial do professor”**. Nesta pesquisa, pretendemos investigar a influência do aprendiz de Língua Inglesa (LI) na motivação do professor de inglês em formação, assim como verificar quais emoções emergem no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira em questão. Para isso, teremos como contexto de pesquisa o curso de extensão em inglês, no qual o (a) Sr.(a) é aluno(a). Os objetivos específicos deste estudo são a) verificar como se constitui a motivação de um grupo de alunos e de seu respectivo professor para aprender e ensinar a língua inglesa; b) analisar como a motivação e ações dos alunos relacionam-se com a motivação do professor; c) averiguar se a motivação dos alunos e do professor é acompanhada de emoções e, caso positivo, como elas estão relacionadas entre si. A realização deste trabalho se justifica por três razões: em primeiro lugar, destaca-se a importância de se estudar a motivação associada à língua inglesa, uma vez que os estudos sobre esse tema têm feito cada vez mais avanços no cenário acadêmico; em segundo lugar, este estudo justifica-se devido à lacuna em estudos que tratam da motivação do professor de LI, pois são escassas as investigações que abordam esse tema. O que temos visto é que grande parte dos estudos (SACRAMENTO, 2012; DINIZ, 2011) tem focado o professor como um ponto essencial na motivação dos aprendizes, uma vez que como aponta Suslu (2006), ao tratar a motivação, os estudos realizados visam mais abordar o professor como um dos responsáveis em aumentar a motivação do aprendiz de LI. Contudo, o oposto a essa situação não tem sido muito difundido na área da Linguística Aplicada. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos para coleta de dados: dois questionários abertos; duas entrevistas; e observações de aulas entre o período de março a junho de 2018.

Ao aceitar participar desta pesquisa, a sua contribuição se dará, primeiramente, através da resposta do primeiro questionário aberto acerca da sua motivação e de suas emoções ao estudar a LI. Além disso, esse mesmo questionário conterá questões factuais, com o objetivo de traçar seu perfil enquanto participante. Posteriormente, será iniciado o período de observação das aulas de LI que você frequenta em um determinado grupo. Durante as observações de suas aulas, serão realizadas notas de campo e gravações em áudio. Ainda no período de observação, será aplicado mais um questionário e realizada a primeira entrevista, a fim de verificar possíveis mudanças nas primeiras impressões e reflexões presentes no primeiro instrumento de coleta de dados, além de examinar novos aspectos sobre sua motivação e emoções na aprendizagem de LI. Por fim, será realizada uma última entrevista, com o objetivo de promover uma conversa sobre algumas questões, acerca de sua motivação e

emoções enquanto aprendiz de inglês, baseadas em novos questionamentos que venham a surgir, assim como de acordo com a análise inicial dos dados já coletados. As entrevistas terão, em média, 30 minutos de duração e serão realizadas individualmente. Ademais, assim como durante as observações de aulas, elas serão gravadas e, posteriormente, transcritas. Para a utilização de cada um dos instrumentos, serão agendados, previamente, local, dia(s) e horário(s).

Com o objetivo principal de preservar a imagem e resguardar a identidade do participante desta pesquisa, informo que a gravação de áudio a ser feita durante as entrevistas orais e observações de aulas será utilizada para os fins deste trabalho e posteriormente serão armazenadas em um banco de dados feito pela pesquisadora, onde outras pessoas não terão acesso. Além do mais, ao aceitar participar desta pesquisa, o (a) participante irá escolher (ou lhe será destinado, caso prefira) um pseudônimo para identificá-lo(a) durante a coleta e transcrição dos dados, como também durante a divulgação científica desta pesquisa, o que dificultará a identificação pessoal do(a) Sr.(a).

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos e exposição pessoal do(a) participante. Isto pode ocorrer pelo fato de estar sendo investigado um tema que envolve o ambiente de aprendizagem do participante, bem como aspectos de sua postura nesse ambiente. Porém, comprometo-me em tomar todas as medidas de segurança citadas acima para que o(a) Sr. (a) não se sinta exposto em qualquer etapa desta pesquisa. A pesquisa poderá contribuir, por meio de seus resultados, com subsídios para o entendimento sobre motivação e emoções do professor de inglês em formação inicial. Para isso, considerando, principalmente, o papel do aprendiz no ensino-aprendizagem de LI.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O (A) Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na sua forma de atendimento pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar desta investigação. Além disso, seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra lhe será fornecida. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; e depois desse tempo serão destruídos. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e as informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato

_____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“Motivação e emoções no ensino-aprendizagem de língua inglesa: a influência do aprendiz no papel e na formação inicial do professor”**.de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome do pesquisador responsável: Simôni Cristina Arcanjo

Endereço: Rua dos Passos, nº 235, ap.: 101- Centro – Viçosa/MG

Telefone: (31) 9 8355-7476

E-mail: simoni.arcanjo@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

Apêndice 04 – Critérios de análise para a seleção dos alunos para a entrevista

Seleção de participantes para a entrevista

- **Critério 1: interação em sala de aula** - com base na análise inicial das observações de aula.

Interação em sala de aula	Participantes^{29*}
1. Interage muito	Gabriela, Mayra, João Gabriel, Marilda, Leonardo
2. Interage razoavelmente	Luna, Beatriz, Hellena, Manuela, Lucas, Boyka
3. Interage pouco	Luísa, Valentina, Larissa, Ana Elisa

***Ordem dos nomes dos participantes:**

Grupo 1: maior para menor interação;

Grupo 2: maior para menor interação;

Grupo 3: menor para maior interação.

Participantes escolhidos (escolha dos três primeiros participantes de cada grupo):

Gabriela, Mayra, João Gabriel, Luna, Beatriz, Hellena, Luísa, Valentina, Larissa

Critério 2: pelo menos 1 participante de cada uma das seguintes modalidades, de acordo com os perfis previamente traçados

Obs.: Todos os participantes da categoria 1 conseguiram atender à categoria 2.

As participantes Luísa e Gabriela foram as únicas, dentre todos os participantes, que compuseram suas respectivas modalidades.

Modalidade	Participante já selecionado no critério 1
Estudante de graduação	João Gabriel, Luna, Valentina
Estudante de mestrado	Mayra, Beatriz, Hellena, Larissa
Estudante de doutorado	Luísa
Professora	Gabriela

- **Critério 3: considerar tanto participantes que já tiveram contato com aprendizagem da língua em outro contexto (além do CELIN e escolar regular), quanto os que não tiveram esse contato.**

²⁹ As participantes Monalisa e Raimunda não foram consideradas, pois ainda não haviam me retornado o questionário respondido (1º instrumento), o que me fez pensar que tinham desistido da pesquisa.

O grupo inicial (critério 1) também foi capaz de se encaixar nesse critério.

Participante	Contato com a aprendizagem da língua em outro contexto
Gabriela	Sim
Mayra	Sim
João Gabriel	Sim
Luna	Não
Beatriz	Não
Hellena	Sim
Luísa	Não
Valentina	Não
Larissa	Sim

Visto que os participantes selecionados no critério 1 (critério principal) se encaixavam nos critérios seguintes, todos foram mantidos.

Apêndice 05 – Questionário (professora)

QUESTIONÁRIO – PARTICIPANTE: PROFESSORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS

Projeto de Pesquisa: Formação inicial de professores de língua inglesa: a influência da motivação e emoções do aprendiz nas emoções e motivação do professor

Pesquisadora: Simôni Cristina Arcanjo simoni.arcanjo@gmail.com

Identificação:

Nome: _____

Pseudônimo: _____

Prezada participante, por favor, responda as perguntas abaixo, sentindo-se à vontade ao expressar sua opinião. Obrigada pela sua participação!

1. Idade: _____ Nacionalidade: _____
2. Sexo _____
3. Cidade de origem: _____
4. Ano de ingresso no curso de Letras: _____
5. Antes de ingressar no curso de Letras, você concluiu alguma graduação, ou chegou a iniciar outro curso? Se sim, qual e por quanto tempo?
6. Em qual tipo de instituição você realizou o ensino fundamental e médio, pública ou privada? Por quanto tempo?
7. Por quanto tempo você tem estudado a língua inglesa?
8. Além do ensino regular, você estudou inglês em outro contexto? Se sim, onde e durante quanto tempo?
9. Qual/ Quais motivo(s) fez/fizeram com que você escolhesse cursar Letras?
10. Quando você iniciou como professora no CELIN?
11. Além do CELIN, você já foi ou é professora de inglês em outro contexto? Se sim, descreva brevemente essa experiência.

12. Como você se sentiu na primeira vez que entrou em uma sala de aula como professora de língua inglesa?
13. Quais elementos te motivam e/ou desmotivam a ser professora de inglês?
14. No que se refere ao ambiente de sala de aula, você poderia ilustrar quais ações dos alunos geralmente te motivam e/ou desmotivam? Além da (des)motivação envolvida, o que mais você sente nessas situações?

Obrigada pela colaboração!

Apêndice 06 - Questionário (alunos)

QUESTIONÁRIO – PARTICIPANTE: ALUNO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS

Projeto de Pesquisa: Formação inicial de professores de língua inglesa: a influência da motivação e emoções do aprendiz nas emoções e motivação do professor

Pesquisadora: Simôni Cristina Arcanjo simoni.arcanjo@gmail.com

Identificação:

Nome: _____

Pseudônimo: _____

Prezado participante, por favor, responda as perguntas abaixo, sentindo-se à vontade ao expressar sua opinião. Obrigada pela sua participação!

1. Idade: _____ Nacionalidade: _____
2. Sexo: _____
3. Cidade de origem: _____
4. Curso: _____; Ano de ingresso: _____.
5. Além dos estudos na universidade, você trabalha e/ou participa de algum projeto acadêmico? Se sim, comente rapidamente sobre isso.
6. Antes de ingressar no seu atual curso, você chegou a concluir ou iniciar outra graduação. Se sim, qual e por quanto tempo?
7. Em qual tipo de instituição você realizou o ensino fundamental e médio, pública ou privada? Por quanto tempo?
8. Por quanto tempo você tem estudado a língua inglesa?
9. Além do ensino regular e do CELIN, você estudou inglês em outro contexto? Se sim, onde e durante quanto tempo?
10. O que te motiva a aprender Inglês?
11. Quando você iniciou seus estudos no CELIN?
12. Alguma vez você pensou em desistir do seu curso de Inglês? Se sim, por quê? O que te fez mudar de ideia?
13. Como você sente ao se comunicar em língua inglesa?

14. Como se dá a sua participação em sala de aula de inglês? Quais as suas ações?
15. Além das aulas no CELIN, você pratica a língua inglesa de alguma maneira? Se sim, como?
16. No que se refere ao ambiente de sala de inglês, você poderia ilustrar quais atividades te motivam e/ou desmotivam mais? Como você se sente ao realizá-las?

Obrigada pela colaboração

Apêndice 07 – Roteiro para entrevista (professora)

ROTEIRO MÍNIMO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Participante: professora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS

Projeto de Pesquisa: Formação inicial de professores de língua inglesa: a influência da motivação e emoções do aprendiz nas emoções e motivação do professor.

Pesquisadora: Simôni Cristina Arcanjo simoni.arcanjo@gmail.com

Prezada participante,

Nesta primeira entrevista, peço que reflita sobre algumas questões em relação a sua decisão em ser professora de inglês, assim como sua prática em formação inicial. Com a sua permissão, esta entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita e analisada. Muito obrigada pela contribuição!

- 1- a) Como surgiu o seu desejo em cursar Letras e, especificamente, a habilitação Português/Inglês? Comente.
b) No questionário, você menciona uma “indecisão”. Você poderia falar um pouco mais a respeito disso.
- 2- O que te motivou a dar aula no referido curso de extensão em inglês?
- 3- Como você se sente ao ensinar a língua inglesa?
- 4- Como você relaciona sua prática como professora deste curso e seus estudos no curso de Letras? Quais as implicações de um para o outro?
- 5- a) Como é sua relação com os seus alunos deste grupo?
- 6- Você acredita que eles são motivados? O que te faz afirmar isso?
- 7- Em que situações você os percebe motivados?
- 8- Em quais situações você se sente motivada para ensinar?
b) Isso influencia a sua prática e/ou o planejamento de suas aulas? Se sim, como?

- 9-** Quais aspectos presentes no ambiente de sala de aula você acredita facilitar ou dificultar seu trabalho enquanto professora?
- 10-** Pude perceber que parte dos estudantes já foram seus alunos anteriormente. Como você se sente em relação a isso? Isso afeta sua motivação para ensinar? Como? Suas expectativas para ensinar este grupo têm sido atendidas? Comente.
- 11-** Comparado ao início do semestre, você poderia descrever como você se via naquele período e como você se vê agora?
- 12-** Após concluir a graduação, você pretende continuar ensinando inglês? Quais aspectos justificam sua decisão?

Apêndice 08 – Roteiro para entrevista (alunos)

ROTEIRO MÍNIMO PARA A REALIZAÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA

Participante: aluno

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS

Projeto de Pesquisa: Formação inicial de professores de língua inglesa: a influência da motivação e emoções do aprendiz nas emoções e motivação do professor.

Pesquisadora: Simôni Cristina Arcanjo simoni.arcanjo@gmail.com

Prezado(a) participante,

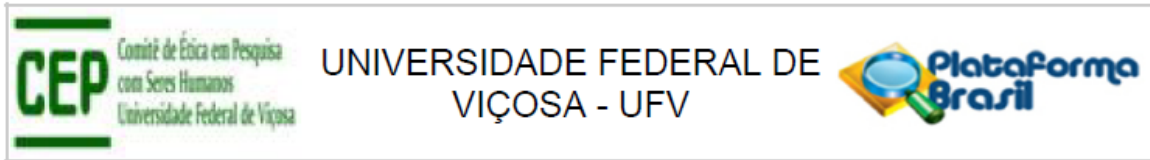
Nesta primeira entrevista, peço que reflita sobre suas algumas questões em relação a aprender a língua inglesa. Com a sua permissão, esta entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita e analisada. Muito obrigada pela contribuição!

- 1- Você poderia falar um pouco sobre o seu trajeto como aprendiz de inglês, desde que você começou a aprender a língua? Como foram suas experiências até hoje?
- 2- Durante este semestre, você gostou de ter aulas de inglês neste grupo? Em quais aspectos você teve mais facilidade e/ou dificuldade?
- 3- Como você descreveria a sua interação com a professora e os seus colegas? Como você se sentiu ao fazer parte deste grupo durante este semestre?
- 4- Considerando o semestre todo, você poderia exemplificar uma ou mais situações que te deixaram motivado(a) a aprender inglês?
- 5- Quais aspectos presentes no ambiente de sala de aula você acredita facilitar ou dificultar sua aprendizagem de inglês?
- 6- Existe algo que o desmotiva a aprender a língua?
- 7- Como você concilia suas atividades acadêmicas com os estudos em inglês? Você tem alguma dificuldade em relação a isso?

- 8-** Em algum momento, você percebeu sua professora mais motivada ou desmotivado(a)?
Comente.
- 9-** **a)** Comparado ao início do semestre, há alguma diferença de como você se via, enquanto aprendiz de inglês?
- b)** Quais eram suas expectativas em estudar inglês no início deste semestre? Elas têm sido atendidas?

ANEXOS

Anexo 01 – Parecer Consubstanciado – Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Motivação e emoções no ensino-aprendizagem de língua inglesa: a influência do aprendiz no papel e na formação inicial do professor

Pesquisador: Ana Maria Ferreira Barcelos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82444117.3.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.538.165

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente à Área Temática: Ciências Humanas

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 12 de Março de 2018

Assinado por:

**Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier
(Coordenador)**

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-900
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br

Anexo 02 – Transcrição de uma entrevista

TRANSCRIÇÃO – ENTREVISTA

Participante: aluna

Pseudônimo: Mayra

Data: 09/08/18

Duração: 42m19s

Legenda:

E: entrevistadora P: participante (entrevistada)

Antes de iniciar a gravação: nesta primeira entrevista, peço que reflita sobre suas algumas questões em relação a aprender a língua inglesa. Com a sua permissão, esta entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita e analisada. Muito obrigada pela contribuição!

E: Primeiramente, eu gostaria que você falasse um pouco sobre o seu trajeto como aprendiz de inglês. Quando você começou a aprender a língua? Como foram as suas experiências até hoje?

P: até antes de eu iniciar o CELIN, não foram muito boas as minhas experiências. O primeiro contato com o inglês foi em uma escola pública, quando eu fazia 2º grau. A professora até era muito boa, mas antes do ano acabar, ela largou as aulas e a gente não teve mais contato e ficou sem professor de inglês no outro ano. Depois disso, a minha mãe me colocou no inglês. Era *Curso X*, muito tempo atrás aqui no Centro. Eu não me adaptei com a turma, não consegui me adaptar com o professor, fiz seis meses e larguei. Aí, depois disso, eu precisei fazer o inglês para a prova do mestrado. Aí, eu fiz o curso da *Escola de Idiomas Y (Para Ler)*. Fiz e ele me ajudou muito. Na verdade, muitas coisas eu já lia intuitivamente. Com a linguagem técnica dos artigos, eu conseguia ler com a ajuda do Google. Então, para leitura, eu ainda tinha uma certa facilidade, mas audição: nenhuma, fala: menos ainda. Aí, isso me ajudou. Aí, depois que eu entrei no CELIN, o meu orientador falou assim: “para eu te orientar, você tem que entrar no CELIN”. Imediatamente, eu já fiz o nivelamento e entrei no CELIN. Eu entrei no nível 1, porque eu vim para fazer o nivelamento, mas não pude. Aí, eu pensei: não tem problema. Eu vou no 1 mesmo. Teve um imprevisto no dia e eu não pude vir para fazer a avaliação. Provavelmente, ia ser o nível 1 mesmo, porque o meu nível era muito baixo, mas foi ótimo, porque eu aprendi desde o início.

E: Sem ser essa exigência do seu orientador, você já tinha interesse em aprender inglês?

P: super bacana! Eu sempre gostei de inglês. Meu marido escuta muito as séries em inglês e, de tanto ficar ali, eu também ouvia, mas a fala eu não praticava. Eu já tinha muito contato com o inglês, tanto no estudo, quanto em casa. E depois que o meu filho nasceu, a gente criou o hábito de ele assistir os desenhos em inglês. Para ele, é super natural até hoje, como se estivesse falando Português.

E: Há quanto tempo você tem estudado no CELIN?

P: Há um ano e meio. Agora, eu estou indo para o nível 4. Quero fazer até o final e continuar, porque se tudo der certo, eu quero fazer doutorado sanduíche. Aí, eu preciso do inglês.

E: Durante este semestre, você gostou de ter aulas neste grupo?

P: Sim. Eu gostei porque, primeiro, já eram os meus colegas anteriores e a professora eu já tinha uma afinidade com ela. Isso ajuda muito. Eu já conhecia o ritmo dela. Então, você cria uma segurança em relação à matéria e as aulas.

E: Você teve alguma dificuldade?

P: Nessa etapa, eu tive bastante dificuldade sobre as preposições *at*, *on*. Essa parte, eu ainda não consigo assimilar e colocar nas formas corretas, mas eu sinto também que foi uma falta minha de estudar um pouco durante esse período, que eu não tive muito tempo, então, não tive como me dedicar mais, como eu tentava: fazer todos os exercícios, eu sempre buscava coisas extras. Esse período, eu tive tempo de fazer simplesmente o básico: estudar para as provas e fazer as atividades que eu precisava fazer.

E: Como era nos outros períodos?

P: Eu me dedicava mais, conversava. Sempre que eu encontrava com alguém que falava inglês, eu pedia: “Você pode falar um pouquinho de inglês comigo?” Sempre alguém lá do laboratório que aparece, sempre tem aluno de intercâmbio. Eu sempre me esforçava para tentar conversar pelo menos alguma coisa, para aprender alguma coisa. Neste período, eu não tive tempo para nada. Nem no laboratório, eu tive prazo para ficar com o pessoal. Não tive muito contato, porque eu estava focada em escrever e defender a dissertação do mestrado. Então, este período, eu não tive uma aprendizagem como eu poderia ter tido antes, igual no período anterior.

E: Você realiza muitas atividades?

P: São muitas atividades. Eu faço o mestrado, trabalho em casa, dou aulas particulares, cuido do meu filho de 11h até as 14h, levo para a escola e à tarde, eu venho para o laboratório, mas quando eu não venho para o laboratório, eu tenho que ficar em casa ou ir para a biblioteca para fazer as coisas. E à noite, eu trabalho. Caso apareça algum trabalho extra que eu possa fazer, eu faço em casa à noite.

E: Como e quando você fazia as coisas do inglês?

P: o que eu tava tentando fazer é: dia de aula de inglês, eu levantava mais cedo, uns 30 minutos antes, olhava se tinha atividade para fazer para a aula e já tentava fazer, sempre que possível. Às vezes, eu não conseguia, porque às vezes, eu já tava tão cansada, que chegava de manhã, eu queria dormir um pouquinho mais, aí, não conseguia fazer. Mas, eu me esforçava para fazer, nem que fosse na hora do almoço, igual eu comia rapidinho, ou meu filho tava tomando banho e eu lá tentando fazer o exercício, mas me esforço para fazer sempre, porque eu sei que às vezes, o que você não entendeu durante a aula, no exercício, você para e raciocina como é a aplicabilidade daquilo. Então, você consegue ver, às vezes, o que você não conseguiu ver durante a aula. Então, eu sei que é importante.

E: Na aula, sem ser alguma dificuldade específica em relação à língua, tinha algum aspecto que dificultava e/ou facilitava mais?

P: a afinidade com os alunos ajudava muito porque nisso começava um assunto e, automaticamente, a gente já conversava e interagia. Isso sempre ajudou, principalmente a professora, porque ela tem essa facilidade de puxar assunto com a gente. Muitas vezes, ela mesma se perdia conversando com a gente outros assuntos em inglês, porque a gente se empolgava. Por um lado, é bom porque a gente tava praticando. Em relação a pontos negativos, em alguns temas, eu me sentia um pouco retraída de falar sobre eles, principalmente se era algum assunto que eu não tinha entendido muito bem na aula anterior. Então, eu ficava mais calada, ou então eu tentava perceber mais qual era o assunto, como os meninos tavam falando para dar opinião ou participar. Mas, fora isso, não me lembro de outras coisas que me dificultava.

E: Você comentou sobre a afinidade com os colegas. Você vem estudando com eles desde o primeiro nível?

P: a Gabriela é mais próxima, porque desde o início, nós começamos na turma do professor X e passamos para a turma da Clara. E ela chegou tão perdida quanto eu, porque nós duas somos

as mais velhas da turma. Então, o assunto, éramos as únicas casadas da turma. Então, assim, os assuntos, as conversas tinham mais afinidade. Ela foi uma grande companheira de atividades, trocar exercícios, tirar dúvidas. As coisas que às vezes eu ficava com vergonha de perguntar, eu chegava para ela e perguntava: “isso aqui é assim?” Ela tem uma escrita muito boa, a minha não é. Então, eu sempre tirava dúvidas com ela. Ela sempre me ajudou nessa parte. Eu não sei se eu consegui ajudar ela de alguma forma, mas ela e alguns outros que estavam antes, que não ficaram nessa última turma, a gente tinha uma afinidade do tempo anterior.

E: Ela era a única que você conhecia?

P: A Ana Elisa eu conhecia. Eu não me lembro de nome, mas tinha mais pessoas. Só que da turma do nível 2 para o 3, algumas pessoas foram para outras turmas, devido a horário. Então, dividiu um pouco a turma, mas tinha mais pessoas.

E: Considerando essa interação, como você a descreveria tanto com a professora, quanto com os colegas?

P: ótima! Eu sinto que foi recíproco também e eu sempre tive essa preocupação de me dar bem com quem está a minha volta, porque, de certa forma, isso ajuda em alguns aspectos, né! Então, eu acho que foi ótima.

E: Considerando o semestre como um todo, em quais situações você se sentiu mais motivada para aprender inglês?

P: Uma foi em uma prova que a Clara deu, que o áudio era horrível para entender. Todo mundo teve uma certa dificuldade de acompanhar. Eu acho que ela passou umas cinco vezes, porque ela percebeu que a gente não tava conseguindo. Depois desse áudio, eu comecei a fazer todos os áudios do livro, porque eu vi que algumas expressões, uma forma de falar, eu não conseguia captar e os meus colegas às vezes, conseguiam. Então, tava tendo alguma dificuldade de interpretação ao escutar, que eu não tava conseguindo decodificar. Com isso, eu comecei a praticar mais, o que me ajudou. Isso me deixou muito motivada, porque eu vi que era uma dificuldade que eu precisava superar. Uma coisa que eu queria ter feito este semestre, que eu não consegui era participar do *CELIN Talks*, que eu tinha combinado com a Gabriela, ela até continuou, mas eu realmente não consegui me encaixar no horário. É uma coisa que eu fiquei triste de não poder ir, porque eu sei que eu ia melhorar com relação à fala do inglês, que eu tenho uma certa dificuldade, sabe? Eu gaguejo. Muitas vezes, eu não tenho

ainda aquele raciocínio, eu vou falar uma frase em inglês, eu penso ela toda em português e vou traduzindo. Eu ainda não tenho aquela coisa de falar e pensar no inglês. No nível 2, teve uma época que eu tava estudando todos os dias, que eu tava já em um nível que, se eu tivesse continuado naquele ritmo, provavelmente, agora eu já estaria fazendo isso. Como eu não tive tanto como estudar, praticar esse pensamento mesmo, eu regredi um pouco nesse ponto. Eu sinto que eu gaguejo muito, eu pauso muito, as minhas frases são muito no esquema do português. Eu sinto que alguma coisa poderia ter mais ênfase da forma e da escrita em inglês, e não em português. Como eu ainda tô traduzindo na cabeça, acaba saindo em português mesmo.

E: Teve alguma situação em que você se sentiu desmotivada a aprender?

P: teve um assunto agora no final sobre tecnologia, eu nem me lembro direito sobre o que era, acho que era sobre você pensar sobre o futuro, tipo: como você se imagina daqui a 50 anos, 30 anos. Nesse assunto, eu me senti meio perdida, porque as coisas para mim têm sido tão daqui dois anos, daqui cinco anos, que para mim, daqui 30 anos, tá meio longe. As coisas para mim, eu estou sempre planejando para os próximos dois anos, próximos cinco anos. Então, eu acho que as coisas podem mudar demais daqui a 10 anos. Então, eu não consigo me imaginar. Senti um pouco de dificuldade nessa parte.

E: Mas isso te deixou desmotivada?

P: Desmotivação? Não. Eu senti desmotivação para a escrita, porque não foi um assunto que me estimulou. Mas só nesse ponto específico. Eu acho que não teve mais nada não.

E: E no inglês em geral, o que te deixa mais motivada a aprender e o que te deixa menos motivada?

P: Quando tem essa interação na turma, isso me deixa muito motivada. Eu gosto muito de me esforçar para falar e eu sou muito falante, sou muito elétrica. Então, eu quero falar, eu quero estar dentro daquele grupo. Eu detesto quando eu estou um pouco chateada ou um pouco mais quieta, que eu chego lá e fico lá muda. É muito ruim. Eu não me sinto fazendo parte, porque o meu corpo tá ali, mas a minha cabeça está em outro lugar. Então, é muito ruim. Isso é uma coisa que me deixa desmotivada. Se os colegas não tiverem essa iniciativa de conversar ou se esforçar para conversar também, eu me sinto meio inibida.

E: Mas o que você faz em uma situação como essa?

P: eu me esforço. Me esforço sempre, porque eu sempre quero estar falando e isso me incomoda se eu não estiver, parece que fica parado aqui. Então, eu tento falar, mas nem sempre eu consigo. Às vezes, o medo fala mas alto sabe?

E: Tem algo que te desmotiva a aprender inglês?

P: Não sei te dizer. Os dias que eu menos estudo inglês, que eu já percebi, eu não consigo me concentrar e tentar me esforçar, é quando eu tô na TPM. Isso é uma coisa que me desmotiva em tudo, não só no inglês. Então, eu acho que não chega a ser.

E: Presente no inglês, há algo na língua que te desmotiva?

P: Não. Ah! Algumas coisas que você tem que ficar decorando tipo *Phrasal Verbs*. Isso que você tem que ficar decorando e não entender a coisa, sabe? Isso me desmotiva. É difícil porque a minha memória não é lá tão boa, uma das melhores. Então, assim, nome mesmo, para mim é uma dificuldade guardar nome de pessoas. Fisionomia, eu posso te ver em qualquer lugar que eu vou te reconhecer, vou te cumprimentar e, provavelmente, eu vou chegar e te perguntar: qual é o seu nome mesmo? (risos) Mas isso é normal para mim. Então, coisas que eu tenha que decorar, isso passa um tempinho e eu já me esqueço. Não consigo fixar aquilo na minha memória. Isso é uma dificuldade. É uma coisa que me desmotiva.

E: Você comentou sobre seriados, de quais outras maneiras você em contato com o inglês no seu dia-a-dia?

P: ultimamente, tem sido só isso. E artigos o tempo todo. Mais a leitura, né? E a leitura para mim é tão natural para ler e entender. Até dicionário eu já uso dicionário de inglês. Não fico mais tanto no Google Tradutor. Assim, eu vejo que eu tenho uma certa facilidade para isso. Agora, o escutar, o interpretar, isso para mim, dependendo de como a pessoa fala, do sotaque que a pessoa tá falando, isso me cria uma dificuldade. Então, eu me esforço às vezes de ouvir, voltar, colocar legenda, para ver se eu realmente entendi aquilo que eu tô escutando. O último (seriado) que eu assisti foi o *The Crown*. O inglês dele é mais pausado e tem muitos termos que a gente já conhece. Ele me motivou um pouco mais a acompanhar o inglês. Outras séries fora *Friends* ou os desenhos que o meu filho assiste, eu acompanho o inglês, mas não consigo acompanhar tudo não. A ideia geral eu consigo entender. Não consigo entender todas as palavras, todas as falas, mas a ideia eu entendo sim.

E: No seu laboratório, você já teve a oportunidade de falar inglês?

P: o meu professor tem que mandar todo ano um aluno para o exterior e tem que vir alguém de lá. É uma troca. O programa que ele tá é uma troca. A cada seis meses, vem um. No ano passado, veio um Polonês que falava inglês muito bem e um Portunhol com Espanhol, Português, uma coisa meio maluca. Então, assim, eu me empenhei em acompanhar o português dele e tentar ajudar, e ele tentava me corrigir no inglês. Foram 30 dias de intenso trabalho contínuo, tanto da parte dele, quanto da minha. A anterior foi uma menina do Canadá. Nossa, o inglês dela eu achava maravilhoso, parecia um francês de tão bonito que era. Ela era muito elegante. Então, eu não tinha prática de fala. Quando ela falava, eu ficava vidrada e ficava tentando repetir em casa, sabe? Porque eu achava muito bacana. Agora, vai chegar um outro no próximo mês agora. Então, eu tô sempre nesse contato, fora os professores do exterior que vêm e dão curso aqui e, geralmente, é tudo em inglês. Então, a gente tem que rebolar para entender eles e eles a gente.

E: No início, como era, como você se sentia?

P: Nossa! Eu ficava calada, dobrava os braços e ficava só escutando e tentava entender. Se eu não entendia, eu ficava: “o que o fulano falou mesmo? Ele tá falando sobre isso?” Ficava tentando entender com algum colega porque eu não conseguia acompanhar tudo. Eles falam muito rápido. Então, hoje, eu já consigo acompanhar, já consigo assistir uma aula inteira, consigo tirar alguma dúvida, interagir de alguma forma. Então, isso para mim é bem melhor. Mas no início eu não falava nada. Eu entrava muda e saía calada. Só prestava atenção.

E: Durante o tempo de graduação, você estudou inglês?

P: não. Na verdade, o curso de Química daqui tinha muito pouca coisa em inglês. Os professores, eles tendem a voltar aos livros melhores em inglês tudo na pós. Quando você entra e começa a fazer as matérias, aí o livro é em inglês e sobrecarrega a gente e quer que você se vire, entendeu? Mas na graduação, não era, quando eu fiz, né! Agora eu não sei como está, mas eu me formei em 2006. Eu entrei em 2000 e me formei em bacharel e licenciatura em Química em 2006. Logo depois, eu me casei e me mudei para Belo Horizonte, já comecei a dar aulas, já tava fazendo estágio em uma empresa e, em seguida, eu fui contratada na UFMG e por lá eu fiquei.

E: Então você chegou a trabalhar na UFMG? Depois decidiu retornar para Viçosa.

P: Eu engravidei e tava dando aula em uma escola particular lá. Aí, eu larguei as do Estado, porque eu não tinha tanto pique pra ficar pra lá e pra cá. Então, eu fiquei só na UFMG, dando

aula nessa escola e meu marido trabalhando. Aí, a gente viu que ficar com uma criança lá, a gente teria que parar de trabalhar ou então teria que pagar uma escola muito cara pra poder deixar ele, que fosse de confiança, porque eu não teria confiança de deixar ele com uma babá, por exemplo. No meio da minha gravidez, apareceu um concurso aqui, meu marido fez e ele passou. Aí, ele falou: “passei. Se você quer ir, é agora, vamos!” Eu já tinha casa aqui, já tinha apartamento, já tinha tudo, falei: “não, vamos voltar. Vai ser muito melhor.” Aí, hoje, eu moro perto da minha mãe de novo.

E: Aí, você decidiu fazer o mestrado?

P: Aí, eu resolvi fazer o mestrado porque escola pública aqui eu já tinha dado aula em muitas, na região também. Então, eu falei assim: “ah, aqui em Viçosa eu não vou ter muito recurso, muita coisa para fazer. Então, vou fazer o mestrado. Um professor, amigo nosso, perguntou se eu não queria entrar na Bioquímica e eu falei: “ah, pra que é? É pra mexer com o quê?” Ele falou: “tem quatro assuntos. Você pode escolher o que você quiser.” Eu: “beleza!” Eu fiz a prova e entrei.

E: Assim que você entrou no mestrado, você começou o inglês?

P: Isso! E tô até hoje no mesmo ritmo.

E: Mas então você ficou um bom tempo sem estudar inglês.

P: Sim, sem estudar nada mesmo, porque eu só preparava as aulas. No trabalho, que eu fui contratada lá na UFMG, eram coisas mais de rotina de laboratório. Eu mexia com aparelho, com cromatógrafo. Então, era uma coisa assim bem de rotina. Não tinha muito o que ficar lendo, ou o que estudar. Mais quando participava de algum evento que eu lia, mas não era nada de ter que ficar estudando lendo, entendeu? Aí, que eu voltei a estudar mesmo foi quando eu voltei para cá.

E: Você mencionou a exigência que o seu orientador fez para você aprender inglês. Como você recebeu isso?

P: Foi super tranquilo, porque o meu orientador é bem relax para falar as coisas, sabe? Então, assim, ele é bem tranquilo de lidar e tal. Ele falou que eu tinha toda a capacidade, que achava que, para mim, o inglês ia fazer toda a diferença. Mas, eu já imaginava que a intenção dele era provavelmente me encaixar no programa de intercâmbio, porque todos os alunos que entram com ele, ele tenta encaixar, porque ele tem que mandar um aluno para lá a cada seis meses.

Sempre vem um e sempre ele tem que mandar alguém, senão ele perde o programa. Então, assim, eu já imaginei, falei: “muito bacana! Já pensou eu ir para fora para estudar, que é uma coisa que eu gosto? Ótimo! É unir o útil ao agradável. Porque não fazer inglês de novo?” Aí, eu entrei no CELIN. Não achei dificuldade de ter que entrar no CELIN. Não foi por uma obrigação. Eu vi que era uma coisa que iria me acrescentar, mesmo porque na pós-graduação, eles dão um enfoque diferente do quando você está na graduação. Você vê que quase que o tempo todo é o inglês. Você tem que fazer uma apresentação, você vai ler o material: é em inglês. Ah, você tem que descobrir como é uma técnica e aí, você vai pegar o material original, de onde veio a técnica: é um artigo em inglês. Uma apresentação de um cara, sei lá o quê: é em inglês. Eu acho que é quase impossível uma pessoa fazer pós-graduação sem ter contato com inglês hoje. É uma necessidade mesmo.

E: Neste semestre finalizado agora no inglês, houve alguma situação na qual você percebeu a sua professora mais motivada ou mais desmotivada?

P: Sim, naqueles períodos de provas, ela ficava mais tensa. Não sei se desmotivada, porque não dá para saber o que ela tava sentindo. Mas a gente sentiu que ela acompanhava mais a sequência do livro, não tava tão descontraída para fazer a gente falar, as atividades eram mais comedidas ali.

E: Havia alguma reação no comportamento dos alunos em relação a isso?

P: acho que todo entendia, porque era semana de prova dela, mas era de todo mundo. Então, acaba que uma coisa casava com a outra, sabe? Ficava um pouco mais mecânico, mas era necessário também, porque a gente tem que acompanhar o livro, tem que fazer as atividades, porque se a gente ficar só batendo papo ali, o assunto não rende né!

E: E motivada? Você tem algum exemplo de quando a percebeu mais motivada para ensinar?

P: ela sempre foi esforçada. No início do período, eu vejo que ela cria muitas coisas: este período eu quero fazer isso, quero fazer tal coisa, quero trazer fulano de tal, de repente, a gente traz mais de um. Só que ao longo do período, são muitas atividades, tanto para ela, quanto para a gente. Muitas vezes, não dá muito certo. Mas não porque ela não quer, simplesmente porque não encaixa. No semestre anterior, ela conseguiu levar a pessoa que tava no CELIN para dentro da sala de aula e conversar com a gente, uma americana. Eu não me lembro do nome, mas me lembro do rosto: era uma morena de cabelo ondulado. Ela era muito

simpática, se esforçou para falar devagar, para a gente conseguir acompanhar, e, escreveu coisas no quadro também quando a gente não entendia. Ela foi bem didática. Eu achei muito bacana. Este período, ela ficou de levar o rapaz que tá aí, só que eu não sei se eu perdi ou se ela não levou, porque foi mais para o final e a minha cabeça estava em outro lugar. Então, eu nem acompanhei essa parte, nem sei se ela não conseguiu levar, se ele chegou a ir. Mas, na anterior (turma), teve uma outra pessoa que ela também levou, mas já era aluno aqui do campus. Eu não sei se tava fazendo Português, eu não me lembro. Foi no nível 2 e foi bem no início. Aí, eu não me lembro muito bem, mas me lembro da cara da pessoa. Teve também uma das chefes aqui, alguém que provavelmente ajuda na organização, com uma fala, um jeito de falar muito legal. Ah, me lembrei! Uma das meninas que iam ser candidatas a professoras do CELIN tinha que dar uma aula para uma turma neutra. E foi na nossa turma. Aí, a Clara falou que tal dia iria vir uma pessoa dar a aula normalmente, só que haveria uma pessoa aqui para acompanhar a aula dela. Aí, ela sentou lá atrás. Mas, no final, ela começou a conversar com a gente. E eu e a Gabriela; “nossa! Que inglês maravilhoso!” Aí, nós começamos a perguntar as coisas, para ela falar mais e a gente ouvir. Eu acho que a menina conseguiu a vaga, uma de cabelo cacheadinho, porque eu vi ela pra lá e pra cá no CELIN. Ela deu aula muito bem até!

E: Então, você comenta como se a professora se empolgasse muito.

P: Sim, ela cria expectativas sobre coisas diferentes que ela quer trazer, só que, com o decorrer, nem sempre dá, igual: esses imprevistos da Copa do Mundo, coisas que a gente não sabia que ia parar a aula para assistir jogo. A gente nem imaginou que não iria ter aula, que a universidade ia fechar. Então, são coisas que acabam tirando coisas que a gente poderia fazer extra, mas não faz, porque essas aulas são bem contadas. Se eu tivesse no lugar dela, pra dar aula no CELIN, eu acho que são até poucas aulas. É nível intensivo, material de mais, tem os feriados que eles inventam por qualquer motivo e, isso complica muito a história da vida do professor. Assim, ajuda, de certa forma, os alunos. Eu vejo que ajuda mais os alunos do que os professores, porque o professor em si não para. Tem um recesso assim, é prova pra corrigir, é aula para preparar. O aluno não é tanto assim. Mas, essa é uma parte dela que eu acho que falta um pouco, de repente, até do CELIN expor prováveis aulas que não vai ter, não sei, não sei o que poderia ser feito.

E: Você acha que isso interfere nas aulas?

P: o número de aulas interfere. De certa forma, quando a matéria não é cumprida, tem que dar aula extra até, ou, se ocorrer algum problema, ela tem que rebolar para que o assunto seja dado e a gente não ficar sem ele.

E: Havia alguma interferência disso na motivação dela?

P: sim, porque quando ela vê que não vai conseguir dar, ela chega toda sem graça: “ah, gente, desculpa, eu tinha planejado isso e isso, mas não vai dar, por causa disso, disso e disso. Então, a gente sente que, de certa forma, ela fica sim um pouquinho desmotivada naqueles dias, mas depois melhora. (risos)

E: Você mencionou um pouco sobre expectativas. E as suas expectativas, quais eram no início do semestre? Elas foram atendidas?

P: não, porque eu achei que eu ia poder aprender muito mais, como eu tava aprendendo no nível 2. No nível 2, eu aprendi muito, eu senti que o meu nível melhorou mesmo. Eu tava conseguindo falar melhor, pensar melhor, fazer as atividades escritas, principalmente, muito bem, sem tanta dificuldade. Mas, eu achei que: nossa, no nível 2, eu melhorei muito! No nível 3, eu vou melhorar mais ainda. Mas com o conflito da situação de eu não ter tanto tempo pra me dedicar e estudar como eu tava estudando antes, eu realmente não consegui evoluir tanto quanto eu esperava. Então, as minhas expectativas foram muito grandes em relação aos acontecimentos ao longo do semestre.

E: E em relação ao próximo semestre?

P: não sei. Na verdade, eu tô evitando de ter expectativas, porque eu não conheço o professor, não sei se a turma se separou ou não. Eu sei que a Gabriela tá na minha turma, porque, logo depois que eu fiz a inscrição, eu mandei um *WhatsApp* pra ela: “Oh, eu também coloquei nessa mesma turma.” Mas, eu ainda não sei como vai ser o professor. Então, eu tô tentando não criar expectativas, mas eu quero, com certeza, o *CELIN Talks* eu quero fazer. Quero tentar melhorar e vou tentar me esforçar para melhorar mais ainda, porque eu preciso do inglês. É uma necessidade.

E: Você fala dessa sua diferença entre os dois níveis. Você consegue ver uma diferença grande desde que você entrou no nível 1 até agora?

P: Nossa! Gritante. Se você pedisse para eu escrever qualquer frase em inglês, eu não conseguia nem raciocinar como escrever. Hoje, eu já consigo escrever muita coisa. Pede para

eu escrever um parágrafo sobre tal assunto, mesmo que o assunto não seja uma coisa natural minha. Eu consigo inventar alguma coisa para escrever lá. Então, nossa, melhorou demais! Só de conseguir participar de uma aula toda em inglês, que antes eu não conseguia nem entender o que tava sendo falado.

E: E quando você não entendia, o que acontecia?

P: eu me sentia muito burra. (risos) Saía até decepcionada. Aí, eu fui melhorando, quando eu comecei a participar, a tirar as minhas dúvidas. Isso me incentivou a me esforçar mais.

E: Essa foi a minha última pergunta. Muito obrigada pela colaboração!

P: De nada!