CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

Ana Paula Borges

A dinâmica motivacional em uma turma de curso livre do interior de Minas Gerais

Belo Horizonte
2023

ANA PAULA BORGES

A dinâmica motivacional em uma turma de curso livre do interior de Minas Gerais

Dissertação submetida ao Colegiado de Curso de Mestrado em Estudos de Linguagens, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Maria Raquel Bambirra

Belo Horizonte
2023

Borges, Ana Paula.
B732d A dinâmica motivacional em uma turma de curso livre do interior de Minas Gerais / Ana Paula Borges. – 2023.
129 f. : il.
Orientadora: Maria Raquel de Andrade Bambirra.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2023.
Bibliografia.

1. Motivação na educação. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Língua inglesa - Conhecimentos e aprendizagem. I. Bambirra, Maria Raquel de Andrade. II. Título.

CDD: 370.154

Ficha elaborada pela Biblioteca - *campus* Nova Suíça - CEFET-MG
Bibliotecário: Leôncio d'Assumpção - CRB6-3348

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS - NS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 7 / 2023 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: 23062.030610/2023-11

Belo Horizonte-MG, 20 de junho de 2023.

ANA PAULA BORGES

A DINÂMICA MOTIVACIONAL EM UMA TURMA DE CURSO LIVRE DO INTERIOR DE MINAS GERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 19 de junho de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.ª Dr.ª Maria Raquel de Andrade Bambirra (Orientadora)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Carolina Vianini Amaral Lima
Universidade Federal de São João Del-Rei

Prof. Dr. Marcos Racilan Andrade
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

(Assinado digitalmente em 21/06/2023 15:24)
MARCOS RACILAN ANDRADE
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1343718

(Assinado digitalmente em 22/06/2023 17:43)
MARIA RAQUEL DE ANDRADE BAMBIRRA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 2322048

(Assinado digitalmente em 20/06/2023 19:01)
VICENTE AGUIMAR PARREIRAS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1218293

(Assinado digitalmente em 20/06/2023 14:47)
CAROLINA VIANINI AMARAL LIMA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 034.558.766-92

Visualize o documento original em https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp informando seu número: **7**, ano: **2023**, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **20/06/2023** e o código de verificação: **25beb6fc6b**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser meu guia e autor da minha história.

Aos meus pais, José e Valéria, por terem dedicado a sua vida a mim.

Aos meus irmãos, Ana Carla e Weyder, por serem a minha inspiração de esforço e dedicação.

Ao meu namorado, Wanderley, por ter acreditado em mim e ter me incentivado a continuar à caminhada.

AGRADECIMENTOS

O percurso de desenvolvimento desta dissertação exigiu muito esforço, perseverança, sabedoria e dedicação, fazendo com que eu conciliasse as minhas múltiplas identidades de filha, irmã, amiga, namorada, professora e estudante, nesses últimos anos. E para que isso fosse possível, inúmeras pessoas queridas contribuíram para a realização desse sonho, as quais eu preciso agradecer!

A Deus, em primeiro lugar, por me mostrar o quanto sou amada e o quanto eu sou capaz de superar as minhas limitações. Agradeço por ter me guiado a cada etapa, me concedendo sabedoria e perseverança.

A minha mãe Valéria e ao meu pai José, por terem me apoiado desde o início da minha trajetória escolar e por terem me possibilitado estudar, por terem doado o melhor pra minha vida sem medir esforços. Vocês são a minha maior preciosidade!

Aos meus irmãos, Ana Carla e Weyder, por acreditarem em mim, me motivarem, entenderem e encorajarem. Vocês são inspiração na minha vida, de esforço e de dedicação!

Ao meu namorado Wanderley, por ser companheiro de todas as horas, com quem eu compartilho momentos de alegria, dificuldades e conquistas, e quem foi meu porto seguro nessa trajetória! Você é quem me impulsiona a continuar a caminhada!

A minha orientadora Professora Raquel Bambirra, por ter me inspirado na escolha do tema da pesquisa. Foi em uma de suas aulas, cursando como aluna especial, que fui presenteada com um de seus trabalhos incríveis acerca do processo de coadaptação nas aulas de inglês, o qual fez com que eu me apaixonasse pela temática. Esta pesquisa só se concretizou porque a professora Raquel, com a sua luz, sabedoria e competência me conduziu a cada etapa da pesquisa, além de ter sempre estendido a sua mão amiga diante das minhas aflições.

Ao CEFET-MG, em especial ao POSLING, que abriu as portas para o meu crescimento profissional e realização desta pesquisa e que me ofereceu professores altamente capacitados, os quais também contribuíram para a minha formação.

Ao Professor Dr. Vicente Aguimar Parreiras, Professor Dr. Marcos Racilan Andrade e à Professora Dra. Carolina Vianini Amaral Lima, por terem aceitado participar da minha

Banca de Qualificação e também da Banca de Defesa, e por terem compartilhado o seu conhecimento em prol desta pesquisa.

À minha professora da faculdade de Letras, Professora Dra. Míriam Gontijo, que acreditando na minha capacidade, me encorajou à matricular na primeira disciplina do curso de mestrado como aluna especial. A Professora Miriam, além de ter sido ponto de apoio no meu percurso estudantil, também se tornou uma amiga em cada passo dessa caminhada.

Às minhas amigas de curso, Nilce e Carol, pela preciosa colaboração e troca de experiências ao longo dessa trajetória. Vocês fizeram com que o processo árduo fosse amenizado com a sua amizade e apoio!

Ao meu colega de curso Willian, por ter compartilhado conhecimento e experiência e por ter apoiado a realização da minha pesquisa em sua instituição de ensino.

Aos participantes da pesquisa: professora Helena e estudantes, que compartilharam com riqueza suas experiências vividas fora e dentro de sala de aula, as quais possibilitaram a compreensão do processo de coadaptação em seus níveis motivacionais.

Obrigada a todos que, de alguma maneira, estiveram comigo ao longo do percurso, torcendo, apoiando e transmitindo vibrações positivas, vocês fizeram toda a diferença!

EPÍGRAFE

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(PAULO FREIRE, 1997, p. 32)

RESUMO

Esta investigação objetivou compreender a inter-relação existente entre a motivação dos estudantes e a da professora de língua inglesa de uma turma de curso livre da cidade de Carmópolis de Minas. O marco teórico da investigação está no conceito de motivação para a aprendizagem de língua estrangeira de Dörnyei (2020) e no construto da coadaptação, conforme Larsen-Freeman e Cameron (2008). O sistema complexo investigado foi constituído pela motivação da professora, a dos estudantes e o contexto de aprendizagem. A janela de tempo foi um conjunto de dez aulas, tempo necessário para a operacionalização de uma unidade didática completa. A geração dos dados envolveu o preenchimento de um formulário disponibilizado pelo *Google Forms*, intitulado *Motivational Meter*, por todos os participantes, no início e ao final de cada aula. Nesse formulário, o nível motivacional do participante foi indicado objetivamente, pela escolha entre motivado, neutro ou desmotivado e justificado subjetivamente com um breve comentário. Além disso, antes de cada aula, a professora gravou em áudio uma pequena narrativa em que descreveu brevemente o seu planejamento para a aula específica. E, ao final da mesma, gravou outra narrativa relatando como a aula transcorreu, dando as suas impressões e registrando qualquer evento inesperado que porventura tenha acontecido, em especial relacionada ao comportamento dos estudantes. A análise dos dados comprovou o caráter dinâmico da motivação, que oscilou muito, emergindo tanto das interações ocorridas dentro da sala de aula quanto de fatores externos. Comprovou também a relação de interdependência constante entre a motivação da professora, a dos estudantes e o contexto de aprendizagem pela descrição dos processos de coadaptação documentados. Evidenciou, ao longo desses processos de coadaptação, a influência significativa do uso de estratégias pedagógicas e afetivas feito por parte da professora. Por fim, comprovou o caráter complexo da motivação, uma vez que nem sempre conseguimos explicar a variação de nível motivacional que ocorreu do início para o final de cada aula observada.

Palavras-chave: dinâmica motivacional, coadaptação, aulas de língua inglesa, ensino de inglês, aprendizagem de inglês.

ABSTRACT

This investigation aimed to understand the interrelation between the students' motivation and that of the English language teacher in a group at a private course in the city of Carmópolis de Minas. The theoretical framework of the investigation is on Dörnyei's (2020) concept of L2 motivation and the construct of coadaptation, according to Larsen-Freeman and Cameron (2008). The complex system investigated was constituted by the motivation of the teacher, that of the students', and the learning context. The time window was a set of ten classes, the time needed for the implementation of a complete didactic unit. Data generation involved filling out a form by all participants, provided by *Google Forms*, entitled *Motivational Meter*, at the beginning and end of each class. In this form, the participant's motivational level was objectively indicated, by his choice between motivated, neutral or unmotivated, and subjectively justified with a brief comment. In addition, before each class, the teacher recorded a short narrative in audio in which she briefly described her planning for the specific class. At the end of it, she recorded another narrative describing how the class went, giving her impressions and recording any unexpected event that happened, especially related to the behavior of the students. Data analysis confirmed the dynamic character of motivation, which fluctuated a lot, emerging from both interactions within the classroom and external factors. It also proved the relationship of constant interdependence between the teacher's motivation, the students' motivation, and the learning context with the description of the documented co-adaptation processes. It showed, throughout these co-adaptation processes, the significant influence of the teacher's use of pedagogical and affective strategies. Finally, it proved the complex character of motivation, since we are not always able to explain the motivational level variation occurred from the beginning to the end of each observed class.

Key-words: motivational dynamics, co-adaptation, English language classes, English teaching, English learning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Coadaptação envolvendo o uso do *Jamboard* pela professora 57

FIGURA 2 - Variação da motivação da turma do início para o final da aula do dia 09 de agosto 58

FIGURA 3 - Coadaptação envolvendo o uso do *Gartic* pela professora 63

FIGURA 4 - Variação da motivação da turma do início para o final da aula do dia 18 de agosto 64

FIGURA 5 - Coadaptação envolvendo protagonismo dos estudantes na aula do dia 26 de julho 69

FIGURA 6 - Variação da motivação da turma do início para o final da aula do dia 26 de julho 70

FIGURA 7 - Coadaptação envolvendo protagonismo dos estudantes no dia 28 de julho 74

FIGURA 8 - Variação da motivação da turma do início para o final da aula do dia 28 de julho 75

FIGURA 9 - Coadaptação envolvendo o comportamento de Freddie 78

FIGURA 10 - Variação da motivação da turma do início para o final da aula do dia 04 de agosto 79

FIGURA 11 - Coadaptação envolvendo a chegada atrasada de Freddie à aula ... 82

FIGURA 12 - Coadaptação envolvendo o desabafo inesperado de Freddie 83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET-MG	-	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
L2	-	Segunda língua ou língua estrangeira
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CEFR	-	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A aula de inglês como um sistema dinâmico complexo 24

2.2 Auto-organização 30

2.3 Inter-relação entre experiências motivacionais de ensino e de aprendizagem de inglês 41

3 METODOLOGIA

3.1 Classificação da pesquisa 49

3.2 Local de geração dos dados e participantes do estudo 51

3.3 Procedimentos e instrumentos para a geração dos dados 51

3.4 Critérios para análise dos dados 52

3.5 Considerações éticas 53

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Coadaptação envolvendo o uso de ferramentas digitais pela professora ... 54

4.2 Coadaptação envolvendo o aumento do protagonismo dos estudantes 65

4.3 Coadaptação envolvendo administração de comportamento disruptivo de um estudante 76

5. CONCLUSÃO

5.1 Retomada da Pergunta de Pesquisa 86

5.2 Contribuições e limitações do estudo 90

5.3 Sugestões para futuras pesquisas 91

5.4 Breves considerações finais 92

REFERÊNCIAS 93

APÊNDICES 99

ANEXOS 103

1 INTRODUÇÃO

É sabido que a motivação exerce um papel fundamental no ensino e na aprendizagem de uma segunda língua[1]. Ela é um dos principais fatores que fazem com que um estudante decida iniciar a aprendizagem, mantenha-se no processo e tenha sucesso durante a iniciativa (DÖRNYEI; CSIZÉR, 1998). Ainda segundo esses autores, um indivíduo que não possui motivação suficiente não é capaz de realizar objetivos de longo prazo, mesmo que esse detenha habilidades notórias.

Dörnyei e Ushioda (2011) explicam que o termo motivação se refere a uma força que move um indivíduo a realizar certas escolhas, a esforçar-se e persistir na atividade que está executando. Em outras palavras, diz respeito à "direção e intensidade do comportamento humano[2]" (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 4). Os autores enfatizam que a motivação evolui de forma gradual e se estabelece por meio de um processo complexo (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). De fato, uma das características da motivação é a sua constante mudança. Sabe-se que períodos de estabilidade podem acontecer, porém a ocorrência de alterações é característica da motivação, sendo que ela pode mudar com frequência ou com o tempo (DÖRNYEI; MACINTYRE; HENRY, 2015).

Dörnyei e Ushioda (2011) ressaltam que essas flutuações podem ser motivadas por fatores externos e internos e não são determinadas por causa/efeito. Logo, deve-se observar "os resultados emergentes das interações entre os sistemas constituintes subjacentes à disposição motivacional dos professores e estudantes[3]" (DÖRNYEI; USHIODA, 2011, p. 191) e também faz-se necessário analisar a motivação como um processo vivenciado e não como um estado pontual (LARSEN-FREEMAN, 2015). MacIntyre e Serroul (2015) evidenciam que a motivação pode ser influenciada em diferentes escalas de tempo a longo e a curto prazo.

Paiva (2011) evidencia como pequenas mudanças na vida dos aprendizes podem alterar o seu nível motivacional. Segundo a autora, essas mudanças podem ser determinadas

---

[1] Neste trabalho os termos segunda língua e língua estrangeira são usados indistintamente para indicar língua não materna.

[2] No original: ... *the direction and magnitude of human behavior*". Tradução nossa.

[3] No original: ... *emerging outcomes of interactions among constituent systems underlying the teachers' and students' motivational disposition*. Tradução nossa.

pelas experiências sociais ou escolares e envolvem fatores cognitivos, sociais e afetivos. Por exemplo, a motivação dos estudantes pode desaparecer, quando a eles são direcionadas atividades monótonas, ou pode renovar-se diante de experiências significativas, ou até mesmo pela presença de um novo professor (PAIVA, 2011).

Waninge, Dörnyei e de Bot (2014) verificam a variabilidade motivacional de quatro estudantes em dois cursos distintos, sendo eles Alemão e Espanhol. Os autores buscaram ilustrar três aspectos importantes dos sistemas dinâmicos: mudança, estabilidade e contexto, em um período de duas semanas. No que diz respeito às características de mudança e variabilidade dos sistemas dinâmicos, os resultados obtidos revelam que o aumento e a diminuição da motivação em cada participante da pesquisa ocorreram de forma individualizada, mesmo sendo eles expostos às mesmas atividades em sala de aula (WANINGE; DÖRNYEI; de BOT, 2014). Em relação à estabilidade da motivação, o segundo aspecto investigado no estudo, foram identificados padrões e similaridades no comportamento do grupo, indicando que nem sempre as mudanças ocorrem de forma aleatória ou imprevisível (WANINGE; DÖRNYEI; de BOT, 2014). Por fim, constataram que os contextos espacial e temporal exercem um papel importante na mudança dos níveis de motivação dos estudantes, evidenciando uma relação intrínseca entre o contexto e o comportamento do sistema (WANINGE; DÖRNYEI; de BOT, 2014).

Semelhantes resultados também foram encontrados no trabalho de Kikuchi (2017), no qual o autor buscou compreender como a motivação sofre mudança ao longo do tempo. Para tanto, as trajetórias motivacionais de cinco calouros universitários japoneses foram investigadas no decorrer de dois semestres na aprendizagem de língua inglesa. Os resultados mostraram que os participantes da pesquisa tiveram trajetórias motivacionais distintas e que a sua motivação foi influenciada tanto por fatores internos quanto externos à sala de aula (KIKUCHI, 2017). Em conformidade com as ideias do autor, essa variação na trajetória da motivação de cada estudante mostra a complexidade de fatores motivacionais ou desmotivacionais, uma vez que os estudantes podem interagir de formas diferentes com fatores contextuais. Em vista disso, estabelecer padrões que podem agir como fatores motivadores ou desmotivantes durante a aprendizagem de língua inglesa de cada discente se torna um ponto desafiador.

Esses achados se assemelham aos resultados de Yashima e Arano (2015), que ressaltam que a adaptação dos estudantes a semelhantes mudanças no contexto pode acarretar comportamentos distintos e diferentes trajetórias motivacionais o que é provocado pela forma com que cada um interage com o ambiente. Como Yashima e Arano (2015) explicam, o desejo por continuar a assistir a uma aula, não está simplesmente vinculada ao fato de o aprendiz defini-la como agradável, e sim pela avaliação de diversos fatores como os horários, conteúdo que vinculam aos seus interesses e objetivos e, também, os seus relacionamentos dentro de sala de aula.

Outro estudo acerca da motivação sob a luz dos sistemas dinâmicos complexos foi conduzido por MacIntyre e Serroul (2015). A investigação objetivou conferir o grau de flutuação da motivação quando o aprendiz se engaja ou resiste à uma tarefa no decorrer do tempo à medida em que tarefas comunicativas com diferentes graus de dificuldade são direcionadas aos aprendizes. O estudo foi realizado com doze universitários que possuem o inglês como língua materna e o francês como segunda língua. Os instrumentos de pesquisa utilizados para gerar os dados foram: um questionário, uma entrevista com cada participante, oito tarefas comunicativas que possuíam diferentes exigências linguísticas, gravações da realização dessas oito tarefas e um *software* para identificar as flutuações na motivação.

O objetivo do questionário foi coletar dados acerca de quais tarefas comunicativas eles estariam propensos a responder e quais evitariam. O da entrevista foi verificar os níveis motivacionais dos estudantes. Logo após responderem ao questionário, cada participante foi filmado realizando as oito tarefas comunicativas orais. É importante mencionar que foi disponibilizada uma lista de vocabulário que poderia ser usada para responder as perguntas realizadas pelo professor. As perguntas foram conduzidas em Inglês, porém as respostas foram dadas em Francês. Posterior a isso, os participantes assistiram à sua performance nas tarefas e foram solicitados a avaliarem as mudanças nos níveis de sua motivação. Para identificar as flutuações na motivação, um *software* foi utilizado. Clicar com o botão direito indicaria a presença de motivação ao se engajar na tarefa, enquanto que com o direito a resistência de se engajar na tarefa. Imediatamente após essa classificação, um gráfico contendo as alterações da motivação foi apresentado aos participantes.

Nesse momento, os estudantes foram questionados, por meio de entrevistas, quais razões levaram ao aumento ou ao declínio do seu nível motivacional durante o cumprimento

das tarefas. Os principais achados indicaram que a especificidade de vocabulário, conhecimento sobre o assunto e gramática que cada tarefa requer foram considerados os principais responsáveis pelas mudanças na motivação dos participantes, podendo alterar positiva ou negativamente. Por meio das narrativas coletadas, os autores puderam perceber que o sucesso ao realizar algumas atividades se deu pelo fato de os participantes dominarem grupos de palavras específicos para responder a pergunta, proporcionado segurança e confiança para executar a tarefa, logo, elevando a sua motivação para se engajar na tarefa. Em contrapartida, a falta de vocábulos específicos impediu a realização de algumas, como por exemplo vocabulário relacionado a tema político, o que acarretou sentimento de frustação e nervosismo, levando então a uma resistência para se engajar na tarefa.

Os autores também constataram que a expectativa dos discentes em relação às atividades foi outro sinalizador da mudança dos níveis motivacionais. Ao avaliarem, por meio do questionário, o seu grau de interesse para responder ou não as perguntas, os autores perceberam que alguns participantes se frustraram ao não conseguirem responder à algumas questões. Dessa forma, pôde ser observado declínio na sua motivação.

Piniel e Csizér (2015), por sua vez, buscaram compreender como a autoeficácia, a motivação, e a ansiedade sofrem transformações durante o curso de inglês para fins acadêmicos. O estudo contou com vinte e um estudantes húngaros e foi realizado em um período de quatorze semanas. No que diz respeito às crenças de autoeficácia, os autores explicam que elas se referem a forma com que os indivíduos visualizam a sua capacidade para realizar algo e quais atividades conseguem realizar no processo de aprendizagem. No que diz respeito à geração de dados, o estudo contou com instrumentos qualitativos e quantitativos, sendo eles questionários, resultados de uma prova de escrita acadêmica, e redações descritivas a fim de coletar reflexões dos estudantes acerca de mudanças ocorridas em suas atitudes e sentimentos em relação à execução das redações acadêmicas durante o curso.

O estudo mostra que a auto eficácia dos aprendizes sofreu um declínio ao longo do curso, o que pode ser explicado pelo aumento da dificuldade das tarefas. Porém, não houve mudança nas dimensões de ansiedade de escrita, eu-ideal[4] e experiência de aprendizagem formal de língua, o que pode ter sido determinado pelo fato de que os participantes já eram

[4] Refere-se à imagem futura de si enquanto usuário da língua estrangeira. É uma instanciação identitária prevista no modelo automotivacional de Dörnyei (PINIEL; CSIZÉR, 2015).

motivados em relação ao aprimoramento da escrita de textos acadêmicos. Além disso, os resultados indicaram que essa estabilidade pode ser explicada pela natureza obrigatória do curso, sobre o qual os estudantes precisavam se esforçar para o cumprimento das tarefas para avançar nos estudos, a despeito de sua motivação ou ansiedade (PINIEL; CSIZÉR, 2015).

Duarte (2018) conduziu um estudo a fim de verificar se atividades desenvolvidas com base na gamificação influenciariam a motivação para a aprendizagem de Inglês e se aqueles estudantes que possuíam baixo interesse se engajariam mais na aprendizagem da língua. A pesquisa foi conduzida pela implementação de atividades gamificadas e não-gamificadas, a fim de compreender se aquelas atividades que utilizam características de jogos exerceriam um papel motivador para a execução dos exercícios propostos. É relevante mencionar que a pesquisadora utilizou uma plataforma de criação de jogos intitulada *Elo Cloud* (Ensino de Línguas Online)[5] para a criação das atividades. Por meio desse recurso é possível escolher versão gamificada ou não gamificada de uma mesma atividade, sendo que é possível acrescentar funções características de jogos como *ranking*, premiação, escolha de avatar *etc*.

A investigação foi conduzida com doze discentes universitários do curso de Letras com habilitação em língua inglesa, mas somente dados de oito estudantes foram utilizados, já que eles completaram todas as atividades propostas. Dados foram coletados durante um semestre e os instrumentos de coleta de dados foram dois questionários, anotações acerca das aulas e conversas com os estudantes em relação às atividades. O objetivo do primeiro questionário foi coletar dados acerca da formação escolar e contato com jogos fora do ambiente escolar. Já o segundo questionário foi utilizado para buscar percepções dos discentes acerca das atividades propostas, da presença de gamificação e se essa influenciou na motivação para executar as atividades. É importante ressaltar que os aprendizes não foram informados sobre a presença e diferenciação de atividades gamificadas e não-gamificadas.

Os dados obtidos mostraram que grande parte dos participantes não percebeu a presença desses dois tipos de atividades e que a sua motivação para executá-las não foi determinada pelas características advindas de jogos, mas sim pelo conteúdo proposto em cada atividade. Para confirmar esse achado, a autora utilizou a versão gamificada em uma temática que já havia sido trabalhada na versão tradicional, objetivando verificar se ao utilizar

[5] Disponível em: http://www.elo.pro.br/cloud/.

essa nova versão o nível de motivação para executá-la seria alterado positivamente. A decisão de mudá-la para a versão gamificada foi determinada pela dificuldade que os discentes apresentaram para cumpri-la na versão anterior. No entanto, mesmo com essa alteração, a preferência pelas atividades que possuíam temáticas que os estudantes tinham interesse ou que eram de fácil entendimento se manteve.

Analisando os dados numéricos acerca do desempenho na execução das atividades, cinco dos oito discentes apresentaram melhores resultados nas atividades gamificadas, embora apenas três deles relataram maior motivação para realizar atividades que possuem características de jogos. Duarte (2018) explica que a motivação desses estudantes ao realizar atividades gamificadas pode ter sido influenciada pelo contato com jogos que eles possuem fora do ambiente escolar. Em contrapartida, aqueles que obtiveram um ótimo desempenho mas que não perceberam a presença de gamificação podem ter sido influenciados pela temática ou pelo tipo de atividade. Desta forma, Duarte (2018) alerta para a não generalização de que as atividades gamificadas exercem um papel motivador, uma vez que outros fatores podem influenciar na motivação para a aprendizagem de língua inglesa.

Ao revisarmos estes trabalhos envolvendo a motivação enquanto sistema dinâmico complexo, percebemos que o seu foco recai sobre os fatores que influenciam a motivação dos estudantes. Sabemos que, entre esses fatores, encontra-se a prática pedagógica do professor. Pela lógica da perspectiva complexa, entendemos que há uma relação de interdependência entre a motivação dos professores e a dos aprendizes, embora ainda haja poucos estudos que retratam essa realidade. Apoiando-se nesse cenário, segue a justificativa para a execução deste trabalho.

Justificativa

Os estudos realizados a respeito da motivação como sistema dinâmico complexo evidenciam como ela é alterada continuamente e estimulada por diversos fatores, sejam eles externos ou internos à sala de aula. O tipo de atividade e como ela é direcionada aos estudantes, a forma como devem trabalhar, se em grupo ou individualmente, relacionamento com o professor, com a família e também fatores culturais são exemplos de elementos fomentadores de mudança da motivação dos estudantes e dos professores em sala de aula, podendo ser positiva ou negativa (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

No que tange à influência do professor na motivação dos discentes, Dörnyei e Ushioda (2011, p. 28) realçam que os docentes "atuam naturalmente como figuras sociais importantes que afetam a motivação do processo de aprendizagem de maneiras positivas ou negativas[6]". Segundo os autores, a personalidade do docente, o seu entusiasmo para lecionar, o seu estilo para conduzir as aulas, o seu relacionamento com os estudantes, bem como as suas habilidades profissionais são evidenciados como pontos fomentadores de motivação. Resumidamente, os professores podem influenciar na motivação dos estudantes pela forma que se comunicam e se comportam em sala de aula (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

Diante disso, salienta-se a interdependência entre a motivação dos estudantes e do professor e a sua interação com fatores contextuais (DÖRNEY; USHIODA, 2011). Lamb (2017) enfatiza que a motivação nas aulas de língua estrangeira emerge do engajamento mútuo de momento a momento entre o professor e os seus estudantes. Porém, sabe-se que a motivação é alterada continuamente, apresentando os seus movimentos de elevação ou declínio devido à influência de diversos fatores (DÖRNYEI, 2002), como mencionado. Conhecer essas mudanças bem como as razões pelas quais ocorrem pode favorecer o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, uma vez que a motivação é uma das principais variáveis que alavancam o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), no sentido de que ela explica o esforço e a persistência investida na aprendizagem (PINIEL; CSIZÉR, 2015).

Para que seja possível compreender as alterações que ocorrem na motivação dos estudantes e do professor, faz-se necessário investigar os processos de coadaptação que ocorrem entre eles. Larsen-Freeman e Cameron explicam que a coadaptação ocorre quando um sistema se altera e faz com que outro sistema, conectado a ele, também se modique (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Em outras palavras refere-se à "causalidade mútua"[7] entre os sistemas (LARSEN-FREEMAM; CAMERON, 2008, p. 202). No caso desse trabalho, como a mudança no nível motivacional dos estudantes acarreta mudanças na motivação do professor e vice-versa.

Nesse sentido, segundo a autora, a sala de aula de línguas estrangeiras é caracterizada por indivíduos se coadaptando. A mudança da velocidade da fala, tipo de

---

[6] No original: *Teachers naturally act as key social figures who affect the motivational quality of the learning process in positive or negative ways*. Tradução nossa.
[7] No original: *mutual causality*. Tradução nossa.

vocabulário utilizado, reformulação de uma pergunta, mudanças comportamentais são exemplos do processo de coadaptação entre professores e aprendizes.

Bambirra (2017) investigou as interações entre a motivação de um grupo de dezesseis estudantes e a sua professora de língua inglesa, na intenção de compreender como as dinâmicas motivacionais entre ambos ocorreram durante as aulas. A autora buscou entender como as escolhas pedagógicas tomadas pela docente influenciaram e foram influenciadas pela motivação dos estudantes, e também quais fatores contextuais fomentaram essas alterações.

Para a coleta de dados, foram utilizados um diário preenchido pelos estudantes e várias pequenas narrativas feitas pela professora, o que foi realizado durante um semestre. Os diários foram disponibilizados aos estudantes no começo e no final de cada aula a fim de assinalarem o seu nível de motivação bem como justificarem o motivo de sua escolha. Já as narrativas foram o método de coleta de dados utilizado com a docente. Imediatamente após cada aula, a professora gravou uma narrativa tendo como foco os seguintes questionamentos que foram pré-estabelecidos e encaminhados pela pesquisadora: a) descrição do seu plano de aula; b) avaliação do cumprimento do seu planejamento; c) sinalização de fatores que podem ter influenciado a aula; d) impressão do seu nível de satisfação para com a aula; e e) comentário de qualquer ponto que considere relevante, sendo este opcional.

Os resultados confirmaram a inter-relação entre a motivação da professora e a motivação de seus estudantes e como a interação entre elas ocorre de forma orgânica e contínua no decorrer das aulas (BAMBIRRA, 2017). A percepção da docente acerca da necessidade de mudança no plano de aula, o auxílio disponibilizado durante a execução das atividades, a empatia e sensibilidade da profissional para com as dificuldades e individualidades de cada aprendiz foram aspectos fomentadores da ocorrência dos processos de coadaptação entre a sua motivação e a de seus discentes.

Além disso, evidenciou-se como o contexto influencia a ocorrência dessas alterações e como ele também é influenciado pelos outros sistemas conectados a ele, proporcionando assim o dinamismo dos eventos da sala de aula. Portanto, concluiu-se que a aula se desenvolve imprevisivelmente por meio da influência mútua dos processos motivacionais e de diversos outros fatores, fazendo com que os sistemas negociem e se coadaptem continuamente (BAMBIRRA, 2017).

O trabalho de Bambirra (2017) me inspirou a investigar o universo de um curso livre de inglês, onde trabalho. A pesquisa que ora proponho replica o estudo de Bambirra (2017) com algumas adaptações que serão evidenciadas no capítulo de Metodologia.

Devido a essa imprevisibilidade e dinamismo, Larsen-Freeman e Cameron (2008) salientam a importância de analisar o sistema como um todo, investigando as interações de seus componentes. Imbuídos da mesma preocupação, propusemos este estudo que objetiva investigar as interações entre os sistemas: motivação de um professor de língua inglesa, motivação dos estudantes e o contexto, a fim de compreender como um influencia o outro.

Definição do problema de pesquisa

Existem diversos estudos que tratam a motivação como um aspecto essencial para o sucesso no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (DÖRNYEI; CSIZÉR, 1998; DÖRNYEI; USHIODA, 2011; BAMBIRRA, 2017; PAIVA, 2011; MIFSUD, 2011). A sua capacidade de adaptabilidade e transformação, e os motivos pelos quais os níveis motivacionais de professor e estudantes são alterados no decorrer das aulas são alguns pontos discutidos por Dörnyei (2003), Lamb (2017), Dörnyei e Ushioda (2011) e Mifsud (2011), para citar alguns.

É sabido que a motivação dos estudantes e do professor são inter-relacionadas e podem influenciar uma na outra. No que tange essas transformações, sabe-se que diversos fatores podem fazer com que elas ocorram. Fatores internos aos indivíduos como a emoção, expectativas, anseios, engajamento são exemplos desses estímulos oriundos de professores e aprendizes (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Fatores externos a eles também influenciam essas mudanças. Relembrando o pensamento de Paiva (2011), as atividades propostas, aspectos sociais e afetivos como também o sistema escolar são alguns promotores de alteração nos níveis motivacionais dos indivíduos. Assim, parece relevante investigar como a motivação dos estudantes, a do professor e o contexto se inter-relacionam nas aulas de língua inglesa.

Objetivos e Pergunta de Pesquisa

O objetivo geral deste estudo é analisar a dinâmica motivacional em uma turma de um curso livre de inglês na cidade de Carmópolis de Minas, em Minas Gerais. Este objetivo pode ser desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

a) levantar e discutir os níveis de motivação dos estudantes e do professor e a dinâmica motivacional das aulas de língua inglesa observadas;
b) identificar, descrever e discutir os eventos de coadaptação que marcaram a dinâmica motivacional das aulas observadas.

Os objetivos específicos convergem para a seguinte pergunta de pesquisa: Como se caracteriza a dinâmica motivacional das aulas de língua inglesa observadas?

Organização do trabalho

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: após este capítulo de Introdução, temos o capítulo 2, dedicado à Fundamentação Teórica do trabalho. Ele apresenta a sala de aula como um sistema dinâmico complexo, teoriza sobre a coadaptação enquanto processo de auto-organização dos sistemas e fecha com uma revisão acerca da inter-relação entre o nível motivacional do professor e os dos estudantes em aulas de inglês.

No capítulo 3, classificamos a pesquisa, explicitamos o local onde os dados foram gerados, os participantes da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a geração dos dados, os critérios definidos para realização da análise dos dados e as principais considerações éticas observadas na realização do estudo.

No Capítulo 4, apresentamos e discutimos os resultados encontrados.

Por fim, no capítulo 5, retomamos a Pergunta de Pesquisa, apresentamos as contribuições e limitações do estudo, indicamos sugestões para futuras pesquisas e tecemos breves considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, trazemos a teoria que embasou a nossa análise de dados. O capítulo está organizado em três partes: primeiramente apresentamos a aula de inglês como um sistema dinâmico complexo, depois introduzimos o conceito de auto-organização para teorizar o construto da coadaptação e, por fim, discutimos brevemente a inter-relação entre experiências motivacionais de ensino e de aprendizagem formal de inglês.

2.1 A aula de Inglês como um sistema dinâmico complexo

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 26) definem um sistema dinâmico complexo como "um sistema com diferentes tipos de elementos, normalmente em grandes números, que se conectam e interagem de formas diferentes e variáveis"[8]. O termo "elementos" refere-se a seres humanos ou outros seres animados, bem como combinações entre eles, como uma espécie, uma célula nervosa, um indivíduo, em outras palavras são os componentes de um sistema complexo e "portanto subsistemas de um sistema maior"[9] (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 28).

Leffa (2009) acrescenta que um sistema não se origina do nada, mas nasce através da fecundação com outros elementos advindos de outros sistemas pré-existentes a ele, fazendo com que acarrete mudanças em um sistema maior. Para melhor explicar, "os elementos que compõem um sistema complexo não se somam uns aos outros; integram-se à medida que interagem, provocando transformações, às vezes a ponto de gerar um sistema novo, irreconhecível diante do sistema antigo (LEFFA, 2009, p. 28).

Sendo assim, pode-se definir a aula de inglês como um sistema complexo por ela ser composta por agentes e seus subsistemas, os quais se inter-relacionam dinamicamente (de BOT; THORNE; VERSPOOR, 2013). Dentre eles, o professor e cada aprendiz são partes integrantes desse sistema, sendo caracterizados como os elementos mais complexos de todos (MERCER, 2013). Professores e estudantes, ao entrarem para a sala de aula, trazem consigo

---

[8] No original: *A system with different types of elements, usually in large numbers, which connect and interact in different and changing ways.* Tradução nossa.
[9] No original: ... *thus 'subsystems' of the bigger system*. Tradução nossa.

suas personalidades, individualidades, comportamentos e percepções acerca de seu papel, fatores esses que foram moldados pela educação familiar como também pela sua trajetória escolar ao longo do tempo (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020).

A complexidade da sala de aula compreende o universo do professor, os dos estudantes e o contexto. O ambiente físico e temporal, o tamanho da sala de aula, a disposição das mesas, o horário e/ou dia em que a aula é desenvolvida e a temperatura climática são exemplos de fatores que podem influenciar o ensino e a aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 2016). As emoções também são componentes do sistema complexo sala de aula. Miccoli (2014) explica que a forma com que professores e discentes se relacionam é determinada pelo humor e sentimentos que eles apresentam ao longo da aula. Ademais, os materiais e livros didáticos utilizados, o currículo, a própria língua (MERCER, 2013), entre outros também são componentes do sistema (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020).

Leffa (2009) enfatiza que "um sistema não é apenas feito dos elementos que o compõem; um sistema é feito de outros sistemas" (LEFFA, 2009, p. 25). Porém, o autor destaca que a característica de um sistema complexo não se limita apenas à sua conexão com outros sistemas, mas também é necessário que haja interação entre eles. É essa capacidade de atravessar os limites do próprio sistema que os caracterizam como complexos (LEFFA, 2009).

Em um sistema complexo, mudanças ocorrem o tempo todo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Larsen-Freeman e Cameron (2008) explicam que os elementos que compõem o sistema são modificados ao longo do tempo, assim como a forma como eles interagem entre si. Como explicam Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 25):

> aprendizes em uma sala de aula de línguas são dinâmicos enquanto grupo, ou seja, o que o professor encontra hoje será diferente do que encontrará amanhã: amizades florescem e acabam; problemas de saúde vêm e vão; o tempo mais ameno pode fazer com que os estudantes se sintam mais ativos enquanto o clima quente e úmido pode torná-los menos atentos; as atividades de sala de aula podem motivá-los ou desapontá-los. Enfim, o grupo de aprendizes nunca é o mesmo no período de dois dias ou até mesmo de um minuto para o outro[10] (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 25).

[10] No original: *... the learners in a language classroom are dynamic as a group; the group that the teacher meets one day will be different when she meets them the next day. Friendships flourish and decline; health problems come and go; windy weather makes students more lively, while hot humid weather may make them less responsive; lesson activities may motivate or disappoint. In all sorts of ways, the group is never the same two days running, or even from one minute to the next*. Tradução nossa.

Esse dinamismo é "reflexo de um processo de organização, de seus elementos constituintes, da qual emerge sempre uma ordem: unidade constituinte de um todo" (NASCIMENTO, 2009, p. 62). Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 198), "qualquer ação no ensino e aprendizagem de línguas está entrelaçada a essa teia de conexões em múltiplos sistemas que pode influenciá-la ou restringi-la"[11].

Borges e Paiva (2011, p. 351) consideram "o professor como um dos elementos que dá dinamicidade ao sistema de ensino e de aprendizagem". As autoras destacam que o docente não pode ser considerado um repetidor de técnicas e procedimentos, mas construtor de sua metodologia. As autoras também explicam que as ações tomadas pelos professores são motivadas pelo conhecimento que possuem acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, mas também pela sua intuição pedagógica, que é fomentada pela situação atual da sala de aula.

Paiva (2005, s/p) afirma que o aprendiz também exerce um papel central do processo e "deve ser visto como agente de sua própria aprendizagem". Ideia essa que se conecta com Borges e Paiva (2011) quando as autoras ressaltam que os estudantes não devem ser reduzidos a agentes fadados a seguirem instruções, sendo que, como sistemas dinâmicos complexos também estão em processo de mudança e desenvolvimento.

Outras características dos sistemas complexos é que eles são **abertos**, **adaptativos**, **dinâmicos** e **não lineares** (LARSEN-FREEMAN, 2011). Em relação à **abertura** dos sistemas, Larsen-Freeman e Cameron (2008) explicam que eles estão constantemente expostos às influências externas, ou seja, sofrem modificações por causa da energia, informação ou matéria que vem não só de dentro, mas também de fora do sistema, em razão da sua capacidade de interação com vários elementos. Por consequência dessa característica, os sistemas se adaptam às alterações que ocorrem, porém mantendo a sua estabilidade. Segundas as autoras (*op. cit.*), "estabilidade não significa estagnação e estase, mas representa um sistema dinâmico que mantém sua identidade geral"[12]. Para exemplificar, a língua inglesa se modifica dinamicamente mantendo sua identidade; em outras palavras, não deixa de ser o mesmo idioma (LARSEN- FREEMAN; CAMERON, 2008).

---

[11] No original: *Any action in language teaching and learning is tied into this web of connections to multiple systems which can influence and constrain it.* Tradução nossa.

[12] No original: *... stability does not mean stagnation and stasis, but represents a dynamic system that maintains its overall identity.* Tradução nossa.

Considerando a aula como um sistema aberto, Larsen-Freeman e Cameron (2008) destacam que o sistema educacional, o social, o melhoramento ou declínio nas condições econômicas locais ou mesmo a influência paterna, são exemplos de fatores externos à sala de aula que fazem com que os sistemas conectados a ela, como professor, estudantes, currículo e ambiente de aprendizagem, adaptem a essas mudanças e ao mesmo tempo mantenham a sua estabilidade objetivando a aprendizagem efetiva em face à mudança contínua. Mercer (2013) menciona que políticas educacionais, normas socioculturais, avanços relacionados à tecnologia, e a valores familiares também exercem influência sobre a dinamicidade da aula. Em resumo, a interação dos professores e estudantes não ocorre em um vácuo, mas atua mutualmente com outros sistemas (LEFFA, 2009).

De acordo com Leffa (2009, p. 26),

> a sala de aula não é uma redoma de vidro, um sistema fechado, impermeável ao que acontece lá fora. É, pelo contrário, um sistema aberto, vulnerável às influências do mundo externo. Por mais que às vezes se tente imunizar e blindar a sala de aula, ela acaba sendo atravessada e contaminada pelas tragédias e conquistas da vida (LEFFA, 2009, p. 26).

Em razão de sua abertura, os sistemas dinâmicos se adaptam. Larsen-Freeman e Cameron (2008) definem **adaptabilidade** como "o processo no qual um sistema se ajusta em resposta a mudanças no ambiente"[13] (p. 33), ou seja, um sistema complexo se adapta em razão do tipo de *feedback* que recebe (LARSEN-FREEMAN, 2015). Utilizando as palavras de Larsen-Freeman (2015, p. 16), "o *feedback* é visto de forma mais ampla em termos de cibernética, em que a mudança em uma instância resulta em aumento (*feedback* positivo) ou diminuição (*feedback* negativo) dessa mudança"[14].

Devido a essa capacidade de adaptação, os sistemas não somente se alteram devido às mudanças no contexto, como também modificam o contexto, evidenciando a impossível desvinculação entre eles. Larsen-Freeman e Cameron (2008) esclarecem que o contexto inclui fatores sociais, cognitivos, físicos e culturais, e é parte integrante do sistema. Em outras palavras o "contexto é o 'aqui e agora' em que um sistema está ativo"[15] (THELEN; SMITH, 1994, p. 217, *apud* LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 34).

---

[13] No original. *The process in which a system adjusts itself in response to changes in the environment.* Tradução nossa.
[14] No original: *... feedback is seen more broadly in terms of cybernetics, where change in one instance results in either amplification (positive feedback) or dampening (negative feedback) of that change*. Tradução nossa.
[15] No original: *Context is the 'here-and-now' in which a system is active*. Tradução nossa.

Trazendo para a sala de aula, Larsen-Freeman e Cameron (2008) ressaltam que, para que uma educação significativa ocorra é indispensável que ela responda às mudanças que ocorrem no comportamento dos estudantes e também àquelas oriundas de fatores externos à sala de aula (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), e isso ocorre de forma contínua. Larsen-Freeman (2015) explica que o sistema nunca atinge a sua adaptação por completo ao ambiente, sendo que, ao se alterar, o sistema modifica o ambiente, e portanto, constantemente se desenvolve em razão de novos eventos. Assim, professores e aprendizes mantêm a sua constante adaptação ao longo das aulas fomentados pelas transformações que se estabelecem por meio das interações consigo mesmo ou com outros elementos.

Devido a essa constante adaptação às transformações que ocorrem, os sistemas podem ser considerados **dinâmicos**. Mercer (2013) explica que a dinamicidade da aula, por exemplo, ocorre pela constante evolução que advém das interações entre as composições de discentes, as experiências e competências que cada um carrega, ou até mesmo pelo dia da semana quando a aula está sendo ministrada.

Por esse motivo, Leffa (2009) anula a possibilidade de uma aula ser estática. O autor explica que para que isso ocorresse os estudantes entrariam e sairiam da escola sem que a aprendizagem acontecesse, o que não é evidenciado. Porém, o autor esclarece que a diferenciação dos níveis de aprendizagem de cada aprendiz se dará pela intensidade de interação entre os elementos que compõem os sistemas. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 205) reforçam que "cada indivíduo atua como um contexto de aprendizagem único, trazendo um conjunto diferente de sistemas para um evento de aprendizagem, respondendo de forma diferente a ele e, portanto, aprendendo de forma diferente como resultado de sua participação"[16].

Larsen-Freeman e Cameron (2008) explicam que as mudanças que ocorrem nos sistemas podem não ser determinadas pelas suas causas, ou seja, o sistema é **não linear**. Em outras palavras, um pequeno detalhe pode acarretar enormes alterações na trajetória do sistema (LARSEN- FREEMAN, 2011). Como consequência da não relação entre causa/efeito com a mudança ocorrida, o comportamento dos sistemas se torna imprevisível.

---

[16] No original: *Each individual thus acts as a unique learning context, bringing a different set of systems to a learning event, responding differently to it and therefore learning differently as a result of participating in it.* Tradução nossa.

De acordo com Larsen-Freeman (1997), a maior razão da imprevisibilidade do comportamento dos sistemas dinâmicos complexos é dada pelo fato de serem sensíveis às condições iniciais. MacIntyre e Gregersen (2013, *apud* VERSPOOR, 2015) definem condições iniciais como o estado em que se encontram todos os sistemas no momento que o pesquisador decide começar a investigar algum fenômeno. À vista disso, uma pequena mudança nas condições iniciais pode acarretar grandes mudanças no comportamento futuro do sistema, o que é intrinsicamente relacionado com o fenômeno "efeito borboleta"[17] (LARSEN-FREEMAN, 1997).

No caso da aula, como mencionado anteriormente, não é somente um fator que fomenta a ocorrência de mudanças, mas sim múltiplas causas como fatores cognitivos, afetivos, motivacionais e sociais do professor e dos estudantes, questões relacionados ao sistema educacional ou fatores externos à sala de aula (MERCER, 2013). Se analisarmos os eventos de aula por exemplo, pode-se observar que o professor, a língua, um ou outro estudante em específico, bem como grupos de estudantes também influenciam o sistema aula (MERCER, 2013).

Diante do exposto, ressaltamos que o estabelecimento de relações de causa e de efeito entre eventos de sala de aula não se sustenta. Em função disso, segundo Leffa (2009), os docentes são constantemente forçados a lidarem com a incerteza dos eventos que ali ocorrem. Conforme explica (*op. cit.*), não há garantia da interdependência entre o que o docente ensina e o que os estudantes aprendem. Logo, abre-se a possibilidade da não conexão entre o que o professor ensinou e o que os aprendizes aprenderam, distinção essa ocasionada pela imprevisibilidade dos sistemas.

Todos os subsistemas conectados a um sistema maior estão em movimento, e não apenas provocam mudanças no estado do sistema, como também modificam a maneira que os componentes interagem entre si (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). O professor e cada aprendiz por exemplo trazem consigo para dentro de sala de aula experiências sociais e psicológicas únicas (MERCER, 2013) que podem fomentar transformações no sistema

[17] Edward Lorenz, meteorologista e professor do Instituto de Tecnologia Meteorológica de Massachusetts, foi o primeiro a utilizar essa metáfora para explicar a dependência sensível de um evento às suas condições iniciais, ao tratar das transformações que podem ocorrer no padrão climático de um lugar devido ao bater de asas de uma borboleta em outra parte do mundo (LARSEN-FREEMAN, 1997).

aula como um todo. Logo, para que os eventos no ensino e na aprendizagem sejam analisados e compreendidos, faz-se necessário analisar as dinâmicas dos sistemas em sua totalidade (CAMERON; LARSEN-FREEMAN, 2007).

Para esse fim, torna-se relevante dar voz àqueles que vivenciam e compartilham os eventos dentro de sala de aula (MICCOLI, 2007), professor e estudantes. Logo, o construto de experiência (MICCOLI, 2006 – 2022) se faz importante para este estudo. Miccoli (2007) define experiência como processo e produto, ou seja, "processo de natureza complexa e orgânica que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que a vivenciam, no meio da qual se dá a experiência" (MICCOLI, 2007, p. 31).

Miccoli e Lima (2012) explicam que as experiências são consideradas sistemas vivos e, por isso, uma mudança de pelo menos um dos componentes da sala de aula pode fazer com que haja mudança na experiência de quem vivencia uma determinada aula. Além disso, a experiência é singular; em outras palavras, pessoas podem ter experiências parecidas, mas as de um indivíduo nunca serão iguais às de outro.

Portanto, a experiência é considerada como um construto capaz de evidenciar a complexidade que são o ensino e a aprendizagem de língua inglesa por surgirem naturalmente no discurso de professores e estudantes ao narrarem o que vivenciam em sala de aula (MICCOLI; LIMA, 2012). Para as autoras, por meio da exploração das experiências de estudantes e de docentes, torna-se possível compreender tanto os eventos relacionados à própria aula quanto os exteriores a ela, proporcionando uma "visão inclusiva e integrativa desses processos" (MICCOLI; LIMA, 2012, p. 67).

Os sistemas dinâmicos complexos estão sempre em desequilíbrio, ou seja, em constante mudança. Nesses sistemas, os eventos de mudança ocorrem por meio de processos denominados auto-organização. Passamos, então, a conceituar tais processos.

2.2 Auto-organização

Múltiplos fatores podem ser propulsores de mudança em um sistema complexo. Porém, as transformações que ocorrem não são motivadas apenas pelo o que está acontecendo em um específico momento, mas são resultado do dinamismo do sistema ao longo do tempo (LARSEN-FREEMAN, 2016). Posto isso, para a compreensão de eventos

que acontecem na sala de aula é de suma importância observar as conexões entre os subsistemas que a compõem ao longo de determinado tempo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). A relação entre os componentes do sistema aula é primordial para o entendimento das alterações que nela ocorrem, uma vez que à medida que as aulas vão acontecendo, a sala de aula também se modifica (LEFFA, 2009). Como já mencionado, não somente discentes e professores compõem esse sistema, mas também seus subsistemas como o seu nível motivacional, sendo o foco deste trabalho.

Larsen-Freeman (2016) explica que os sistemas não são apenas conectados um ao outro, mas também exercem influência sobre os outros a qualquer nível. Em outras palavras, as transformações que ocorrem em um podem impactar os demais (HENRY, 2015). Devido a essa interdependência, os sistemas e o contexto podem sofrer alterações, por meio de um processo de coadaptação (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

O termo coadaptação "descreve um tipo de causalidade mútua, na qual mudança em um sistema leva a mudança em outro sistema conectado a ele, e essa influência mútua continua ao longo do tempo"[18] (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 202). Em outras palavras, "é a interação de dois ou mais sistemas complexos, cada um mudando em resposta ao outro"[19] (LARSEN- FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 67). Para ilustrar, quando um falante nativo ajusta a sua velocidade de fala, suas escolhas gramaticais e lexicais, sua pronúncia ao se comunicar com um falante não nativo e este, por sua vez, adapta sua fala à medida que a comunicação se torna mais simples, podemos dizer que um processo de coadaptação aconteceu.

Larsen-Freeman e Cameron (2008) enfatizam que, em uma sala de aula, o processo de coadaptação é a chave das dinâmicas que nela ocorrem e que a aula emerge da constante coadaptação entre professor e estudantes. As autoras salientam que "salas de aula de línguas estão repletas de pessoas coadaptando-se: professor com estudantes, estudantes entre si, professor ou discentes com os contextos de aprendizagem"[20] (2008, p. 199).

---

[18] No original: *... describes a kind of mutual causality, in which change in one system leads to change in another system connected to it, and this mutual influencing continues over time*. Tradução nossa.
[19] No original: *... interaction of two or more complex systems, each changing in response to the other*. Tradução nossa.
[20] No original: *... language classrooms are full of people co-adapting – teacher with students, students with each other, teacher or students with learning contexts.* Tradução nossa.

A coadaptação não é um processo neutro e não ocorre de forma direcionada; em outras palavras, ela pode trazer benefícios ou malefícios para o sistema. No que tange à sala de aula, faz-se necessário que o ensino seja conduzido pelo gerenciamento das dinâmicas da aprendizagem de forma que explore a ação e uso da linguagem visando com que processos de coadaptação ocorram em prol da aprendizagem (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Para viabilizar a ocorrência desses processos, as condutas do docente devem ser realizadas objetivando encontrar intervenções que sejam capazes de perturbar o sistema aula para que a aprendizagem se auto-organize em novas trajetórias (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Isso se faz possível, uma vez que todos os componentes da sala de aula se "inter-relacionam em um constante agir e reagir, influenciando os outros elementos do sistema e sendo ao mesmo tempo influenciados por eles" (BORGES; PAIVA, 2011, p. 342).

Entretanto, mesmo quando há uma percepção de que docentes estão em controle das interações na sala de aula, eles também estão sujeitos às transformações devido às dinâmicas que acontecem. Borges e Paiva (2011) enfatizam que os professores são sistemas complexos e portanto, estão em constante desenvolvimento e coadaptação. O professor de língua se depara em aula com "uma rede de interações dinâmica e não linearmente estabelecida entre todos os elementos (professor, estudantes, currículo, planejamento, abordagem, metodologia, métodos e técnicas, material didático, visão da escola, aspectos políticos *etc*.)." (BORGES; PAIVA, 2011, p. 351).

Em vista disso, Larsen-Freeman (2000) destaca que professores não são capazes de controlar a aprendizagem dos estudantes. "Ensinar não causa aprendizagem; [portanto] os aprendizes fazem seus próprios caminhos"[21] (LARSEN-FREEMAN, 2000, *apud* LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 199). A autoras reforçam que a interdependência entre docente e aprendizes e as suas interações permitem que as possibilidades de aprendizagem da sala da aula decorram de processos de coadaptação.

Como mencionado, os estudantes são mediadores da sua própria aprendizagem (BORGES; PAIVA, 2011). A partir disso, compreende-se que os aprendizes são sistemas vivos com a sua dinamicidade própria, mas que também se alteram de forma contínua em

[21] No original: *Teachers do not control their students' learning. Teaching does not cause learning; learners make their own paths*. Tradução nossa.

processos de coadaptação com outros elementos do sistema complexo sala de aula (SILVA PINTO, 2020). Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 239) explicam que o contexto de aprendizagem inclui

> as dinâmicas intrínsecas do aprendiz, ou seja, o que os indivíduos trazem à atividade, por exemplo, seu contexto cognitivo, (por exemplo, memória de trabalho); o contexto cultural (por exemplo, que papéis professores e estudantes desempenham nessa cultura); o contexto social, incluindo as relações com outros aprendizes e com o professor; o ambiente físico; o contexto pedagógico, ou seja, a tarefa ou materiais, o ambiente sócio-político, entre outros.[22] (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 239).

Em resposta a esses fatores contextuais, as dinâmicas dos estudantes se alteram dentro de sala de aula, fomentando também mudanças na conduta do professor e dos outros aprendizes, os quais adaptarão em razão dessas ações. Através desse relacionamento coconstruído e coadaptativo, transformações ocorrem nos estudantes, professor e contexto (USHIODA, 2015).

Portanto, para compreender os fenômenos que ocorrem dentro de sala de aula, é preciso considerar o acoplamento desses sistemas como também a forma como cada um responde individualmente às alterações que acontecem devido à essa interconexão entre eles (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Apoiando-se em Larsen-Freeman e Cameron (2008), explicar essas dinâmicas é a tarefa essencial para a compreensão de um sistema complexo.

Larsen-Freman e Cameron (2008) afirmam que adaptabilidade é uma demanda essencial e contínua no ensino e na aprendizagem de línguas. Docentes e aprendizes adaptam-se às relações, aos materiais, à metodologia, à língua, entre outros, fazendo com que novos padrões de comportamentos emerjam por meio desses processos de coadaptação. Ou seja, a ocorrência desse processo é inevitável, porém nem sempre acontece proporcionando benefícios à aprendizagem, como mencionado.

Para exemplificar, Larsen-Freeman e Cameron (2008) apresentam dois exemplos de coadaptação, sendo um em benefício e um prejudicial à aprendizagem de inglês. No que se refere ao positivo, as autoras mostram como estudantes e uma professora ajustam os seus

---

[22] No original: ... *intrisic dynamics of the learner, i.e. what individuals bring the activity, to for example, their cognitive contexto, (for example, working memory); the cultural contexto (for example, what roles teacher, the physical environment; the pedagogical contexto, i.e. the task or materials, the sócio-political environment, among other*. Tradução nossa.

recursos de linguagem durante a apresentação oral de inglês. Quando um dos discentes apresenta dificuldade em responder algumas perguntas, a docente modifica a natureza do questionamento de forma que o estudante seja capaz de respondê-la. Ao agir dessa maneira, o professor proporciona oportunidades de interação, em vez de restringi-la (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Em referência à ocorrência do processo de coadaptação não favorável à aprendizagem, as autoras exemplificam como a baixa interação dos estudantes durante a execução de atividades foi fomentada pela maneira como a professora de inglês conduzia as aulas. A falta de contextualização dos assuntos, a não disponibilidade de tempo para pesquisas em relação à temática, o direcionamento de perguntas apenas para o estudante exemplar da sala foram fatores promotores desse processo.

Desse modo, entende-se que os sistemas são moldados pelo contexto que, por sua vez, é moldado pelos sistemas (USHIODA, 2015) e motivados por essa sensibilidade às mudanças ocorridas, os sistemas se adaptam de forma dinâmica a elas por meio do processo de coadaptação *(*LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Como os sistemas são adaptativos, eles se ajustam motivados pelas mudanças em seus elementos e pelas mudanças que ocorrem em outros sistemas conectados a ele (LARSEN- FREEMAN; CAMERON, 2008). Dentro desse processo, eles tendem a alcançar a estabilidade, e isso ocorre por meio do processo de auto-organização (BAMBIRRA, 2017). Tal termo "refere-se a qualquer conjunto de processos em que a ordem emerge da interação dos componentes do sistema sem direção de fatores externos”[23] (LARSEN-FREEMAN, 2015, p. 13). Em outras palavras, a auto-organização pode ser compreendida como um processo pelo qual os sistemas se organizam naturalmente (HEYLIGHEN, 1989) e um nova característica no sistema é observada (HIVER, 2015).

Mesmo que os sistemas se modifiquem diante das transformações que ocorrem, eles mantêm a sua identidade (LARSEN-FREEMAN, 2011). Larsen-Freeman (2011) cita como as células do corpo se transformam, se renovam e são substituídas por outras, contudo mantendo as características do organismo. O mesmo acontece com as transformações que

[23] No original: *... refers to any set of processes in which order emerges from the interaction of the components of the system without direction from external factors.* Tradução nossa.

ocorrem em um idioma. Apesar de a língua estar em constante desenvolvimento, as mudanças que nela acontecem não anulam a sua identidade.

A auto-organização ocorre porque os sistemas dinâmicos são sensíveis ao *feedback*. Isso significa que "a ação de um sistema situado no ambiente causa mudança no ambiente, e essa mudança se manifesta no sistema como informação, ou *feedback*, que faz com que o sistema se adapte a novas condições: o sistema muda seu comportamento"[24] (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 51), mas mantem a sua ordem (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Portanto, o entendimento de qualquer fenômeno dentro de sala de aula só é possível se esse sistema for observado em sua totalidade. Estudantes não podem ser excluídos do seu contexto, em vez disso dados devem ser coletados e investigados durante todo o processo de mudanças dos sistemas, sendo que contexto e aprendizes são inseparáveis (LARSEN-FREMAN; CAMERON, 2008). Dessa forma, faz-se necessária a compreensão dos processos de coadaptação.

Para que fosse possível conhecer os trabalhos mais recentes publicados acerca dos processos de coadaptação no ensino de inglês como língua estrangeira, realizou-se uma pesquisa minuciosa dos estudos realizados nos últimos sete anos. Os termos-chave utilizados para a pesquisa foram: "coadaptação no ensino de língua estrangeira" e "coadaptação na motivação no ensino de língua estrangeira". Os mesmos termos também foram utilizados em inglês: "co-adaptation in second language teaching", "co-adaptation in second language teaching motivation".

Embora nem todas as pesquisas possuírem a língua inglesa como língua estrangeira e a motivação como foco de investigação, todas elas discutem alguma variável do ensino de outra língua como L2 e também investigam os processos de coadaptação. Algumas investigações que discutem o processo de coadaptação são encontrados nos trabalhos de Konzett-Firth (2019), Escuredo (2013), Toffoli e Perrot (2019) e Sampson (2019). Os trabalhos com foco na motivação e também no processo de coadaptação são discutidos por Sampson (2016), Sampson (2015), Nitta e Baba (2014), Castro (2018) e Bambirra (2017).

---

[24] No original: *... action by an environ mentally situated system causes change in the environment, and that change then manifests itself to the system as information, or feedback, that causes the system to adapt to new conditions: The system changes its behavior*. Tradução nossa.

Konzett-Firth (2019), conduziu uma investigação cujo foco se concentrou em como um docente e seus estudantes de francês modelaram seus comportamentos interacionais ao longo do tempo. Para isso, o autor analisou como as mudanças ocorridas na conduta do professor dentro de sala foram motivadas pela sua coadaptação com o desenvolvimento linguístico dos estudantes e com os objetivos norteadores do ensino. Para compreender esse fenômeno, a coleta de dados se deu durante apresentações orais ministradas pelo professor e pelos estudantes acerca de textos lidos previamente. Essas apresentações foram intituladas como "conversando sobre um texto". Os dados foram coletados por meio de vídeos durante cinco anos de aprendizagem e ensino de Francês, porém foram selecionadas vinte e quatro execuções de atividades em diferentes aulas. É importante mencionar que o curso tem uma duração de seis anos, e tipicamente os estudantes desenvolvem suas habilidades orais do nível A1 ao B1 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas[25], porém a coleta iniciou quando eles demonstraram habilidades características do nível A2.

No que se refere aos dados obtidos, Konzett-Firth (2019) observou como as práticas do professor ao longo das atividades foram fomentadas pelas habilidades linguísticas orais que os estudantes apresentaram em diferentes momentos do período de coleta de dados. No primeiro ano de curso, em que os estudantes demonstraram habilidades linguísticas básicas, os questionamentos do professor acerca do texto lido foram delineados de acordo com a ordem cronológica das ideias da obra e foram direcionados através de perguntas objetivas, facilitando a interação. De acordo com o autor, a ocorrência dessas interações foi motivada pela maneira com que os estudantes se apropriaram do enunciado utilizado pelo docente como também pela utilização de trechos de linguagem retirados do texto (KONZETT-FIRTH, 2019).

A análise seguinte dos dados foi contemplada no momento em que os discentes atingiram a metade da trajetória do curso. Nesse período, a mediação pedagógica aconteceu de maneira menos direta, convidando os discentes a reconstruírem o texto globalmente, de modo que a sua agência fosse priorizada (KONZETT-FIRTH, 2019). Nesse cenário evidenciou-se a adaptação dos estudantes diante dessas novas exigências linguísticas para a execução das apresentações orais.

---

[25] *Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR.

Por fim, as ações do docente modificaram significativamente durante a execução das últimas apresentações. Konzett-Firth (2019) explica que o papel do professor neste momento foi fornecer assistência linguística e suporte na negociação de significado durante as discussões. Os resultados evidenciaram a interconexão entre as transformações nas condutas do professor e dos estudantes. Em outras palavras, enquanto os aprendizes adaptaram seus repertórios linguísticos diante das necessidades interacionais, o docente forneceu suporte através do tipo de pergunta e *feedback* que os direcionou (KONZETT-FIRTH, 2019).

Toffoli e Perrot (2019) realizaram uma pesquisa acerca das atividades informais online que os estudantes se engajam e se essas interferem no desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de Inglês como L2. A investigação foi realizada com dezesseis estudantes universitários por meio de questionários a respeito das atividades com as quais eles se envolveram fora de sala de aula; há quanto tempo eles as realizam; se essas ações interferem positiva ou negativamente nas suas ações dentro de sala de aula e por fim, quais percepções eles possuem sobre a sua própria autonomia como aprendiz. Por meio das respostas obtidas, os autores buscaram verificar como a proficiência em L2, uso de L2 e autonomia interagem e como podem influenciar uma na outra (TAFFOLI; PERROT, 2019). Para isso, a investigação da ocorrência de processos de coadaptação se faz importante, uma vez que mudanças de movimento de um estado para outro no desenvolvimento de linguagem dos estudantes podem ser observadas como resultado desse fenômeno (TAFFOLI; PERROT, 2019).

Os resultados mostraram que a autonomia, a proficiência e o uso da L2 são inter-relacionadas e podem estabelecer a trajetória do desenvolvimento na língua estrangeira. Taffoli e Perrot (2019) evidenciaram que o tipo de atividade a que cada estudante se engajou fora de sala de aula foi estabelecido pela sua percepção acerca do seu nível linguístico e estimulado pela autonomia que apresentou na busca de atividades que se encaixavam no seu interesse como aprendiz. Devido à esses fatores, os autores explicam que a trajetória da aprendizagem de uma língua ocorre de maneira única (TAFFOLI; PERROT, 2019) e que a percepção dos estudantes em relação à sua proficiência na língua e autonomia torna-se um facilitador para promover o seu empoderamento diante da aprendizagem (TAFFOLI; PERROT, 2019).

Escuredo (2013) realizou uma pesquisa qualitativa acerca de uma intervenção de leitura crítica de textos políticos no ensino de inglês como L2, investigando a coadaptação e a

emergência da capacidade dos estudantes de produzir novos significados a partir dessa intervenção. O objetivo dessa mediação foi aprimorar a habilidade de leitura crítica dos participantes nesse tipo de texto. Para que isso fosse possível, o autor utilizou construções e procedimentos da Linguística Sistêmico-Funcional e da retórica (ESCUREDO, 2013). A pesquisa foi realizada com um grupo de vinte e sete professores estagiários de ensino de língua inglesa em uma universidade mexicana, e foi motivada pelo fato de que se observou uma dificuldade para inferirem questões ideológicas e de retórica em textos de opinião política. Para Escuredo (2013), essa dificuldade foi motivada pelos parâmetros de controle[26] e estados atratores[27] dos sujeitos. No caso dessa investigação, grande parte dos professores participantes apresentou com grande frequência inferências errôneas acerca das intenções e posicionamento do autor, e público-alvo do texto lido.

As intervenções foram organizadas por meio de atividades que tinham como objetivo discutir ideologias políticas dos Estados Unidos, focando em processos interpretativos de cada texto. Esse intermédio se deu por um período de quarenta e cinco aulas durante os meses de julho e agosto do ano de 2010. No que tange os resultados obtidos, Escuredo (2013) constatou que a capacidade de interpretar textos de forma crítica se coadaptou com as intervenções realizadas, o que foi percebido nos comentários dos participantes. Em suma, o autor evidenciou como a capacidade de inferência e leitura dos textos dos participantes foi aprimorada no decorrer das aulas.

Nitta e Baba (2014) realizaram um estudo longitudinal a fim de analisar como o eu ideal enquanto usuário de língua estrangeira e motivação específica à tarefa se coadaptam. Para tanto, o estudo contou com dois estudantes universitários japoneses de um curso de inglês. Os dados foram coletados durante um ano acadêmico e para isso utilizaram de atividades de escrita em língua inglesa, narrativas auto reflexivas na língua materna acerca do desempenho nas atividades e entrevistas.

Os resultados mostraram que o aperfeiçoamento e desenvolvimento da escrita em L2 e o eu usuário de L2 dos estudantes foram facilitados pelos processos autorregulatórios desempenhados por eles (NITTA; BABA, 2014). Os dados ainda sugerem que a capacidade de autorregulação deve ser considerada como um fator relevante de cada estudante, sendo

---

[26] Para a teoria da complexidade, parâmetros de controle se referem a elementos de um sistema complexo exercem forte influência sob o comportamento do sistema (ESCUREDO, 2013).

[27] Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 49) explicam que os estados atratores são “modos particulares de comportamento que o sistema prefere”. Tradução nossa.

que ela facilita o desenvolvimento do eu ideal enquanto usuário de L2. Ainda, Nitta e Baba (2014) observaram que em ambos os participantes a repetição das atividades de escrita ao longo do ano acadêmico exerceu um papel importante na evolução do eu ideal em L2. Os autores explicam que esse desenvolvimento pôde ter sido impulsionado pela forma que os processos de autorregulação foram estabelecidos pelos discentes, evidenciando uma conexão com o aperfeiçoamento da habilidade de escrita.

Sampson (2019), por sua vez, averiguou a emergência de emoções na sala de aula de L2 em diferentes escalas de tempo, tendo como foco os aspectos subjetivos e conscientes das interações emocionais com ou no contexto. O estudo foi realizado em uma turma de 47 universitários japoneses cursando língua inglesa como disciplina obrigatória. Os instrumentos de pesquisa foram atividades baseadas em pesquisa-ação, mapas da sala de aula e anotações observacionais acerca dos diferentes parceiros que recebiam em cada atividade, o que foi realizado de forma aleatória. Diários introspectivos também foram utilizados para a coleta de dados no final de cada aula, totalizando treze documentos. O objetivo da utilização dos diários foi coletar percepções dos estudantes acerca das suas experiências e ações como também de seus colegas ao realizarem as atividades propostas. Além desses instrumentos, um questionário no final do semestre foi aplicado.

Os resultados obtidos sugerem que as emoções dos estudantes vivenciadas em sala de aula estão conectadas à experiências do ‘aqui e agora’ e a outras experienciadas em diferentes escalas de tempo como questões identitárias, personalidades e crenças, que são transportadas para o contexto de aprendizagem (SAMPSON, 2019). O estudo também evidenciou que as emoções ou sentimentos são coconstruídos nas salas de aulas, assim apontando para a ocorrência do processo de coadaptação.

Outra pesquisa foi realizada pelo autor supracitado (2015). O objetivo do estudo foi compreender como a motivação de estudantes se desenvolve como um grupo. Para viabilizar essa investigação, o autor ressalta que a coadaptação é um processo fundamental para a análise das interações (SAMPSON, 2015). No decorrer das análises, é apresentado como os membros se coadaptam durante a realização das tarefas, a fim de cumprir os projetos propostos pelo docente, muitos esses vistos como desafiadores pelos aprendizes. Sampson (2015) evidenciou que os trabalhos em grupo visando um objetivo em comum para

com a realização das atividades, o suporte mútuo entre eles durante esse processo fez com que os estudantes se coadaptassem resultando na motivação final como um grupo.

Motivado pela pesquisa anterior, Sampson (2016) realizou um estudo autoetnográfico com o objetivo de investigar a sua dinâmica motivacional como professor de ensino de Língua Inglesa do mesmo grupo de estudantes. Para esse fim, o autor buscou compreender e analisar como as interações ocorridas dentro de sala de aula, por meio de processos de coadaptação, fizeram com que a motivação, identidade e afeto evoluíssem em diferentes escalas de tempo. Para isso, o autor coletou narrativas utilizando jornais introspectivos com quarenta adolescentes durante um ano de curso a respeito das atividades realizadas em sala, bem como a sua motivação para com os exercícios propostos. Esses dados foram cruzados com as reflexões também realizadas pelo próprio docente em relação às suas percepções sobre as reações e engajamento dos estudantes. Sampson (2016) constatou que mesmo que o docente esteja motivado, as dinâmicas motivacionais sofrem mudanças devido às interações e processos de coadaptação que ocorrem entre os membros, por meio da influência de *feedback* positivo ou negativo sinalizados em sala de aula.

Bambirra (2017) também evidenciou uma relação interdependente entre a motivação dos estudantes e a do docente. Em sua investigação, a autora coletou narrativas de uma professora de uma escola pública federal brasileira acerca de sua prática pedagógica e motivação. Também foram coletados dados sobre os níveis de motivação de quatorze estudantes por meio de diário de bordo durante um semestre escolar, de março a julho de 2015. Os achados foram comparados a fim de compreender como as escolhas pedagógicas da docente foram fomentadas pelas suas impressões a respeito da motivação de seus estudantes e como elas também influenciaram alterações nos níveis motivacionais dos discentes durantes as aulas. Além disso, a autora buscou compreender como os elementos do contexto contribuíram para que as transformações ocorressem.

Os resultados obtidos revelaram que a motivação da docente e de seus discentes estão intrinsicamente relacionadas, favorecendo mudanças a todo momento. Bambirra (2017) aponta a necessidade de professores protegerem sua própria motivação durante o processo de ensino e aprendizagem para que o nível motivacional de seus estudantes sofra alterações de forma positiva.

Castro (2018) desenvolveu uma pesquisa a fim de compreender como a dinâmica motivacional de um estudante brasileiro sofreu alterações no contexto de aconselhamento linguístico na aprendizagem de inglês como L2 e como essas mudanças refletem em diferentes contextos da aprendizagem de idiomas. O estudo foi desenvolvido em três etapas: a primeira consistiu em registrar o nível motivacional do estudante antes da participação no programa de aconselhamento linguístico. A segunda etapa se deu durante o período em que o aprendiz decidiu participar do programa, com a finalidade de compreender como esse programa influencia na sua motivação. E a terceira objetivou identificar mudanças ocorridas após a finalização do acompanhamento do conselheiro linguístico. Os instrumentos de coleta de dados foram narrativas de aprendizagem, questionários contendo perguntas abertas, notas de campo, e entrevistas com o principal participante, dois professores e um colega de sala de aula mais próximo do estudante.

Os principais achados evidenciam que a motivação do participante e o programa de aconselhamento linguístico são sistemas complexos interconectados e coadaptáveis, visto que engajamentos positivos ocorreram de forma sucessiva e assim levaram à motivação do participante em diferentes contextos de aprendizagem. Para melhor explicar, o aconselhamento linguístico exerceu um papel central na emergência de novos comportamentos no que tange à motivação do participante. Quanto ao nível motivacional do discente, Castro (2018) evidenciou que ele é influenciado tanto por fatores externos a ele quanto por experiências decorrentes de outros contextos de aprendizagem.

2.3 Inter-relação entre as experiências motivacionais de ensino e de aprendizagem de inglês

De acordo com Lamb (2017, p. 203), “qualquer bom professor é, por definição, um motivador da aprendizagem”[28] e essa eficácia motivacional pode ser fomentada pela interconexão de diversos fatores. Dörnyei e Ushioda (2011, p. 28) apontam que a “personalidade do professor, atitudes, entusiasmo, distância ou imediatismo, conhecimento / habilidades profissionais e estilo de gestão de sala de aula”[29] atuam como alguns promotores desse fenômeno.

---

[28] No original: *... any good teacher is, by definition, a motivator of learning*. Tradução nossa.

[29] No original: *... teacher’s personality, attitudes, enthusiasm, distance or immediacy, professional knowledge/skills, and classroom management style*. Tradução nossa.

O entusiasmo do docente é considerado impulsionador da motivação dos estudantes. Uma pesquisa foi conduzida por Matsumoto (2009), pela qual o autor evidenciou que quando os aprendizes percebem o entusiasmo do professor, o seu nível motivacional para estudar inglês é alterado de forma positiva. Nesse sentido, Dörnyei e Ushioda (2011) enfatizam que o entusiasmo dos estudantes pode intensificar quando o docente também se mostra encorajado (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

De acordo com Dörnyei e Ushioda (2011) um professor eficiente não é aquele necessariamente apto no conteúdo que ministra, mas sim aquele que impacta positivamente em razão de seu comprometimento para com a disciplina, e que dessa forma, estimula os estudantes a buscar conhecimento. Segundo Csikszentmihalyi (2014), os docentes que mais influenciam os estudantes são aqueles que amam o que fazem, e isso é evidenciado pela sua dedicação e paixão.

Nesse sentido, "se o professor é motivado para ensinar, há uma boa chance de que seus estudantes serão motivados para aprender"[30] (DÖRNYEI, USHIODA, 2011, p. 158). Assim, Dörnyei (2003) explica que o nível motivacional do docente pode acarretar alterações significativas na motivação dos estudantes como também em seu desempenho de aprendizagem.

Além disso, Dörnyei e Ushioda (2011) destacam que os estudantes podem reagir de diversas maneiras em relação ao mesmos estímulos e procedimentos dentro de sala de sala. Nesse sentido, o estágio de aprendizagem em que estes se encontram, como também a influência dos colegas e seu humor podem ser alguns dos fatores promotores dessas particularidades.

Nessa perspectiva, McEown e Takeuchu (2014) buscaram verificar como o professor pode interferir no estado motivacional dos estudantes ao utilizar as mesmas estratégias motivacionais em dois grupos com características distintas: um sendo estudantes com proficiência linguística em inglês e motivação elevada e o segundo aprendizes com proficiência linguística e motivação baixa.

Os achados mostraram que as técnicas utilizadas pelo docente a fim de motivar o grupo de estudantes diferiram nos dois grupos selecionados. Além disso, evidenciou-se que a

---

[30] No original: *... if a teacher is motivated to teach, there is a good chance that his or her students will be motivated to learn.* Tradução nossa.

motivação dos estudantes em relação às essas técnicas não se deu de forma estável, mas se alterou durante o semestre (McEOWN; TAKEUCHU, 2014). Diante desses resultados, os autores enfatizam a necessidade de os professores observarem os níveis motivacionais e a proficiência linguística dos discentes, antes de utilizar técnicas motivacionais, sendo que a eficácia dessas estratégias difere dependendo da proficiência e o estado motivacional inicial de cada estudante (MCEOWN; TAKEUCHU, 2014).

As atividades propostas dentro de sala de aula também são elementos propiciadores de motivação. Dörnyei (2003) explica que o tipo de atividade e a forma como ela será direcionada aos estudantes influencia suas atitudes para com a aprendizagem. Nesse sentido, o autor afirma que reconhecer a importância das tarefas para modular o entusiasmo e os interesses dos discentes como também as percepções dos professores sobre a qualidade dessas tornam pontos propulsores para atitudes favoráveis à aprendizagem.

No que tange ao processamento das tarefas, Dörnyei (2003, p. 15) propõe a conexão de três mecanismos: "execução de tarefas, avaliação e controle de ação"[31]. A execução de tarefas se refere ao envolvimento do estudante com a atividade seguindo o plano de ação disponibilizado pelo professor ou até mesmo que foi elaborado por ele mesmo ou pelo grupo de trabalho. No que tange à avaliação, o autor explica que esse mecanismo corresponde ao processamento contínuo do indivíduo acerca dos diversos estímulos advindos do ambiente que são disponibilizados a ele como também pelo progresso em direção ao resultado. Por fim, "os processos de controle de ação denotam mecanismos autorreguladores que são acionados a fim de aprimorar, estruturar ou proteger a ação específica da aprendizagem"[32] (DÖRNYEI, 2003, p. 16).

Xiao (2014), por sua vez, investigou quais fatores decorrentes dos estudantes influenciam na motivação do professor para ensinar. Resultados mostraram que há diversas condições que propiciam mudanças na motivação dos docentes como por exemplo: o engajamento dos estudantes para com a aprendizagem; motivação para aprender inglês; progresso durante a aprendizagem; e avaliação dos discentes em relação ao ensino. Dessa forma, o autor concluiu que é evidente a inter-relação entre a motivação dos estudantes e do professor.

---

[31] No original: *... task execution, appraisal, and action control*. Tradução nossa.
[32] No original: *... action control processes denote self-regulatory mechanisms that are called into force in order to enhance, scaffold, or protect learning-specification*. Tradução nossa.

Essa inter-relação também é discutida por Bambirra (2017). Os principais resultados evidenciaram "que não somente a motivação da professora e a motivação dos estudantes estão profundamente inter-relacionadas, mas também que elas interagem orgânica e continuamente, revelando que o contexto é contingencial"[33] (BAMBIRRA, 2014, p. 219).

Nesse sentido, a percepção do professor acerca das dinâmicas da sala de aula e a necessidade da reformulação das atividades propostas pode contribuir para a motivação dos estudantes e do docente. Bambirra (2017) constatou que o abandono do plano de aula, quando necessário, a fim de promover o desenvolvimento da agência e autonomia pode contribuir positivamente para a motivação dos discentes. Isso pode ser evidenciado através de uma das narrativas, na qual a docente expõe que, ao perceber o desinteresse dos estudantes durante a execução das atividades, e pelo início de uma discussão em sala, ela decide utilizar essa interação em prol da aprendizagem, o que contribuiu para que o nível de motivação deles elevasse.

Sabe-se ainda que momentos de contato entre o professor e estudantes também são favoráveis à motivação. Henry e Thorsen (2018) conduziram um estudo cujo objetivo foi investigar como o relacionamento entre docente e seus estudantes estimula a motivação dos discentes nas aulas de língua inglesa. Os participantes foram uma professora e duas turmas distintas, e a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e observações das aulas.

Através dos exemplos dados ao longo do estudo, é possível observar como a motivação dos estudantes de línguas é influenciada pelas conexões entre professor e estudantes durante as aulas, porém se dando de formas diferentes nas duas turmas pesquisadas. Na turma cujo relacionamento professor-estudante era recente, observou-se que "os momentos de contato podem gerar respostas imediatas e conscientes que assumem a forma de maior engajamento e aumento da energia motivacional"[34] (HENRY; THORSEN, 2018, p. 13). Por outro lado, na turma em que professores e aprendizes já possuíam um relacionamento antigo, os resultados sugerem que esses momentos de contato contribuem para que os estudantes ativem os seus objetivos interpessoais, e logo, contribuem para a motivação (HENRY, THORSEN, 2018).

---

[33] No original: *... not only that student motivation and teacher motivation are deeply interrelated, but also that they interact organically and continually, revealing that the context is contingent*. Tradução nossa.

[34] No original: *... moments of contact can generate immediate, conscious responses that take the form of greater engagement and increased motivational energy*. Tradução nossa.

Os comportamentos e ações do docente dentro de sala de aula também possuem uma relação intrínseca com a motivação dos estudantes. Hasan (2018) realizou uma pesquisa com trezentos e quarenta aprendizes de duas escolas distintas do ensino médio na Indonésia para analisar como a sua motivação para estudar inglês se altera ao longo do tempo. É importante mencionar que dentre esses estudantes oito foram selecionados e essa escolha foi realizada pela indicação de maiores transformações na motivação, sendo quatro aprendizes com alto nível motivacional e quatro com baixo. A medição se deu no início e no final do semestre por meio de Questionário de Estratégias de Motivação para Aprendizagem (MSLQ). Logo, uma entrevista foi conduzida com os oito estudantes a fim de compreender quais fatores influenciaram essas alterações.

Resultados de Hasan (2018) também evidenciam que o bom relacionamento entre o professor e estudantes dentro de sala de sala acarretam mudanças na motivação dos aprendizes. Estudantes relataram que a forma que o professor interage com os estudantes faz com que eles se sintam confortáveis ou desconfortáveis para participar das aulas, e isso afeta a sua motivação para a aprendizagem de inglês.

Além disso, o *feedback* do professor em relação aos erros também foi um fator preponderante para o declínio ou aumento da motivação. Um dos participantes demonstrou como o entusiasmo para participar das aulas é determinado pela forma com que o docente direciona *feedback* a ele. Dessa forma, evidencia-se que em vez do professor apreciar o esforço do aprendiz ao responder as perguntas, comentários desanimadores foram direcionados a ele, resultando em falta de interação durante as atividades seguintes (HASAN, 2018).

Por outro lado, na segunda turma investigada, relatos revelaram que os comentários positivos do professor, explicações e instruções claras para a realização das atividades, e bom gerenciamento da sala de aula, também são fatores que contribuem para a manutenção ou aumento da motivação (HASAN, 2018).

A influência do professor como ponto fundamental para a motivação também é evidenciada no trabalho de Prikrylova (2014). Prikrylova (2014) realizou uma pesquisa cujo objetivo foi compreender o que motiva os estudantes para aprender inglês e quais fatores podem fomentar mudanças positivas na sua motivação durante as aulas. O estudo foi realizado por meio da pesquisa-ação durante quatro meses, com um grupo da nona série do

ensino primário. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas no início e no final do semestre, guiadas pelo mesmo roteiro.

Os principais resultados mostraram que os estudantes são influenciados pela personalidade e métodos utilizados pelo professor. Além disso, a atmosfera agradável estimulada pelo docente e também o tipo de atividades que vão ao encontro dos interesses dos estudantes são fatores que estimulam a motivação (PRIKRYLOVA, 2014). Dessa forma, o autor conclui que o professor é uma pessoa que pode influenciar significativamente a motivação dos estudantes em aprender por sua atitude, formas de trabalhar e interagir com eles, senso de humor, amor, entusiasmo e crenças de que o que faz vale a pena (PRIKRYLOVA, 2014, p. 67).

Ranimi e Karkami (2015) investigaram a relação entre as estratégias usadas pelos professores para controle da disciplina em sala de aula usadas pelo professor, a motivação e desempenho dos estudantes para aprender a língua inglesa e também a eficácia do ensino. Os resultados mostraram que os métodos disciplinares utilizados dentro de sala de aula estão conectados com a motivação e performance dos estudantes para a aprendizagem de inglês, bem como as suas percepções em relação à eficácia do ensino.

Mais especificamente, os docentes que utilizam o reconhecimento e envolvimento com os estudantes, como as estratégias usadas pelos professores para controle da disciplina são caracterizados pelos estudantes como professores eficientes, e logo, são fatores propulsores da motivação. Por outro lado, a punição ou agressão para conter o mau comportamento dos discentes dentro de sala de aula são fatores promotores de desmotivação para a aprendizagem da língua inglesa, resultando em um baixo desenvolvimento na língua (RAHIMI; KARKAMI, 2015).

Astuti (2016) investigou como a implementação de estratégias motivacionais de ensino desenvolvida por Dörnyei (2001) influencia na motivação dos estudantes para a aprendizagem de língua inglesa. O estudo contou com quatro professores e seus respectivos grupos de aprendizes de uma escola do ensino médio da Indonésia.

Diante dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os estudantes, a autora concluiu que o professor é o fator primordial para a motivação de seus estudantes, o que pôde ser observado nos quatro grupos participantes. Porém, Astuti (2016) constatou que cada docente aplicou estratégias únicas, e estas impactaram positivamente no

estado motivacional dos discentes. Dentro dessas estratégias, o comportamento e relacionamento do professor dentro de sala de aula, a forma com que direciona *feedback*, atmosfera tranquila, oferta de suporte, e o uso de vários recursos e atividades foram pontos destacados pelas narrativas dos participantes (ASTUTI, 2016). Dessa forma, evidencia-se que grande parte das estratégias motivacionais de ensino propostas por Dörnyei (2001) surtiram efeito.

Por fim, Mifsud (2011) investigou como a motivação de estudantes e o seu professor influenciem uma na outra. Embora este trabalho tenha sido realizado há mais de sete anos, ele foi o primeiro que enfrentou o desafio de estudar a inter-relação entre a motivação dos estudantes e a do seu professor sob a perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos. Essa tese de doutorado e o trabalho de Bambirra (2017) são os únicos que pude encontrar que fizeram esse movimento até agora. Portanto, é de suma importância mencioná-lo.

Para a realização da pesquisa, a autora contou com 34 professores de língua inglesa e os seus 612 estudantes. A investigação foi conduzida em doze escolas em Malta. Seis delas faziam parte de *secondary schools*, que são escolas públicas para as quais as crianças são transferidas quando terminam os anos iniciais. As outras seis instituições foram *junior lyceums*, nas quais admissões são controladas por testes de aptidão em Maltês, Inglês, Matemática, Estudos Sociais e Conhecimento Religioso. Em ambas escolas os aprendizes participantes da pesquisa tinham entre quatorze e quinze anos de idade.

Os instrumentos para a coleta de dados foram dois questionários e entrevistas. Os questionários foram respondidos por todos os participantes no intuito de medir o seu nível motivacional e a relação entre a motivação dos professores e dos aprendizes. A fim de complementá-lo, as entrevistas foram realizadas com doze professores, os quais foram selecionados aletoriamente. Por meio das entrevistas, objetivou-se investigar a inter-relação entre a motivação para lecionar e a motivação dos estudantes para com a aprendizagem.

A interdependência entre a motivação dos professores e seus estudantes foi evidenciada. Os dados obtidos mostraram que o bom relacionamento entre docentes e aprendizes é um fator promotor do aumento de motivação para com a aprendizagem de inglês, visto que reduz a sua ansiedade para aprender e para usar a língua nas aulas (MIFSUD, 2011). Nesse mesmo sentido, os professores relataram que a sua motivação e o seu entusiasmo para lecionar são fomentados pelo relacionamento que possuem com os seus

estudantes, fazendo com que busquem maneiras de encorajar os seus aprendizes continuamente durante as aulas.

Uma vez tendo estabelecido os fundamentos teóricos que provavelmente irão orientar esta pesquisa, passo a descrever a metodologia a ser usada para a realização da coleta e da análise dos dados.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, classificamos a pesquisa, indicamos o local da geração dos dados e os participantes, descrevemos os procedimentos metodológicos e instrumentos utilizados, explicitamos os critérios de análise de dados gerados e fazemos as principais considerações éticas para a realização do estudo.

3.1 Classificação da pesquisa

Esta pesquisa tem natureza aplicada e foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa. A opção pelo emprego da abordagem qualitativa se deu pelo fato de que a pesquisa envolve fenômenos que não são mensuráveis, fixos ou captados em um momento único de observação, mas que se constroem por meio do contexto fluído das relações (CHIZZOTTI, 2000), que emergem na sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Dörnyei (2007) enfatiza que o objetivo dos estudos qualitativos é compreender as experiências humanas, descrevendo-as e analisando-as, buscando explorar o ponto de vistas dos sujeitos envolvidos na situação que está sendo investigada (DORNYEI, 2007). Assim sendo, o pesquisador analisa os significados que os indivíduos atribuem aos seus atos e às relações no meio social em que vivem (CHIZZOTTI, 2000).

Do ponto de vista do objetivo geral, ao estudar a dinâmica motivacional de uma turma de curso livre, o estudo pode ser classificado como exploratório por objetivar compreender mais a fundo o tema sob investigação através de narrativas que foram coletadas com os participantes. Prodanov e Freitas (2013, p. 52) salientam que a pesquisa exploratória permite que o estudo do tema seja realizado sob diversos ângulos e aspectos uma vez que o seu planejamento se dá de forma flexível.

No que tange o formato metodológico escolhido, a investigação pode ser nomeada como estudo de caso. Martins (2006, p. 11) explica que um “estudo de caso, independentemente de qualquer tipologia, orientará a busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvam fenômenos sociais complexos”. Prodanov e Freitas (2013) mencionam que através dele é possível coletar e analisar informações de

forma aprofundada acerca de um indivíduo, um grupo ou uma comunidade tendo como finalidade compreender aspectos acerca do assunto da investigação. Nesta pesquisa, estudaremos o caso da motivação dos aprendizes em inter-relação com a motivação da professora, investigando como um pode influenciar no estado motivacional do outro.

Esta é uma pesquisa narrativa e experiencial. Bruner (1991, p. 6) explica que "narrativa é um relato de eventos que ocorrem ao longo do tempo"[35] e essa é a forma pela qual os indivíduos organizam suas experiências e memórias a respeito dos acontecimentos. Em outras palavras, narrativas "são a versão da realidade"[36] (BRUNER, 1991, p. 4) conforme os indivíduos a percebem. Parte dos dados gerados neste estudo é narrativa – relatos do professor, e outra parte são excertos de experiências, tanto do professor quanto dos estudantes.

Connelly e Clandinin (1990) argumentam que as narrativas podem ser consideradas como um fenômeno ou um método de investigação. Nesse sentido, os autores explicam:

> É igualmente correto dizer "investigação na narrativa", pois é "investigação narrativa". Com isso queremos dizer que narrativa é fenômeno e método. A narrativa nomeia a qualidade estruturada da experiência a ser estudada e nomeia padrões de investigação para seu estudo. Para preservar essa distinção, usamos o dispositivo razoavelmente bem estabelecido de chamar o fenômeno de "história" e a investigação de "narrativa". Assim, dizemos que as pessoas, por natureza, levam vidas contadas e contam histórias dessas vidas, enquanto os pesquisadores narrativos descrevem tais vidas, coletam e contam histórias delas e escrevem narrativas de experiências (CONNELLY; CLANDININ, 1990, p. 2)[37]

Paiva (2008, p. 263) explica que a pesquisa narrativa é "uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno". Logo, a compreensão sobre os fenômenos propostos nesse estudo se dará por meio daqueles que os vivenciam, possibilitando, dessa forma, perceber como os indivíduos "constroem sentido a partir de suas experiências ao lhes dar a forma de narrativas" (PAIVA, 2008, p. 265).

---

[35] No original: *A narrative is an account of events occurring over time*. Tradução nossa.
[36] No original: *... are a version of reality*. Tradução nossa.
[37] No original: *It is equally correct to say "inquiry into narrative" as it is "narrative inquiry." By this we mean that narrative is both phenomenon and method. Narrative names the structured quality of experience to be studied, and it names the patterns of inquiry for its study. To preserve this distinction we use the reasonably well-established device of calling the phenomenon "story" and the inquiry "narrative." Thus, we say that people by nature lead storied lives and tell stories of those lives, whereas narrative researchers describe such lives, collect and tell stories of them, and write narratives of experience*. Tradução nossa.

Miccoli, Bambirra e Vianini (2020, p. 23) enfatizam que “a experiência possibilita uma construção cognitiva da realidade - uma representação reflexiva e subjetiva do vivido[38]”. Miccoli (2010, p. 142) explica que as narrativas evidenciam experiências, envolvem "uma constelação de circunstâncias, dinâmicas, emoções e relacionamentos vividos em um ambiente específico de interações que, quando narradas ... [perdem] sua aleatoriedade”. Portanto, por meio das experiências torna-se possível compreender fenômenos complexos (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020).

3.2 Local de geração dos dados e participantes do estudo

Considerando a dificuldade de operacionalizar a coleta dos dados da maneira como foi planejada em turmas grandes, optamos por investigar o universo do curso livre. Este estudo foi realizado em uma turma de nível B2 (CEFR) de um curso livre de língua inglesa da cidade de Carmópolis de Minas. A escolha por uma turma pequena aconteceu por causa do nível de controle que a geração dos dados demandou da professora. Ela precisava não só enviar os *links* a cada início e final de aula para os estudantes preencherem o formulário, mas também conferir se eles o haviam enviado preenchido antes de iniciar as aulas ou de liberá-los a saída.

Além da professora, profissional com sete anos de experiência, os participantes são os sete alunos da turma, adolescentes com idades entre 15 e 16 anos. Por questões éticas, os alunos são mencionados ao longo do trabalho pelos pseudônimos que assumiram durante a pesquisa e à professora demos o nome de Helena.

Os dados foram gerados durante a execução de uma unidade didática completa que, no caso, se estendeu por dez aulas. A duração de cada aula era de sessenta minutos.

3.3 Procedimentos e instrumentos para a geração dos dados

Para atender ao primeiro objetivo específico desse estudo, que é: *levantar e discutir os níveis de motivação dos estudantes e do professor e a dinâmica motivacional das aulas de língua inglesa observadas,* foram realizados os seguintes procedimentos:

---

[38] No original: *... experience makes possible a cognitive construction of reality – a reflexive and subjective representation of the experienced*. Tradução nossa.

a) envolvendo a **professora**:

Foi feito o registro de seu nível motivacional no início e ao final de cada aula por meio do preenchimento de um questionário criado no *Google Forms* intitulado *Motivational Meter* (APÊNDICE A). Nesse questionário, acessado por um *link*, ela deveria assinalar o seu nível motivacional do momento e explicar a sua indicação por meio de palavras-chaves ou pequenas frases.

b) envolvendo os **estudantes**:

Foi feito o registro dos níveis motivacionais dos estudantes no início e ao final de cada aula, por meio do preenchimento do mesmo questionário preenchido pela professora – *Motivational Meter* (APÊNDICE B). Na hora de fazerem a entrada dos dados, a professora enviava para os aprendizes, via celular, um *link* de acesso ao questionário.

Para atender ao segundo objetivo específico desse estudo – *identificar, descrever e discutir os eventos de coadaptação que marcaram a dinâmica motivacional das aulas observadas*, foram realizados os seguintes procedimentos:

a) envolvendo a **professora**:

Antes de cada aula, ela gravava, via celular, em arquivo de áudio, o que havia planejado para aquela aula e enviava a gravação para a pesquisadora. Ao final de cada aula, gravava um pequeno relato sobre os principais acontecimentos e dizia se havia conseguido cumprir o planejamento. Fazia isso seguindo o roteiro constante do Apêndice C. Esse relato também era enviado à pesquisadora todo dia de aula.

b) envolvendo os **estudantes**:

No *Motivational Meter*, além de indicar os seus níveis motivacionais antes e depois de cada aula, os estudantes foram incentivados a redigirem pequenos comentários justificando esses níveis.

3.4 Critérios para a análise dos dados

A análise dos dados foi pensada para acontecer com base em duas frentes que deveriam convergir: a explicitação da variação dos níveis motivacionais dos participantes e a descrição dos eventos de coadaptação que pudessem ser flagrados.

Assim, o primeiro movimento de análise foi procurar processos de coadaptação que emergiram dos relatos gravados pela professora. Os processos foram identificados por meio da interpretação da sua fala. A seguir, foram identificadas as aulas em que esses processos de coadaptação aconteceram. Isso feito, os processos de coadaptação foram descritos ao mesmo tempo em que buscamos evidenciar a variação motivacional registrada no *Motivational Meter*, confrontando esse dado com os comentários individuais deixados ali pela professora e pelos estudantes, recuperando assim os aspectos do contexto que também se fizeram aparentes nos dados. Quando não houve convergência entre a fala da professora e as dos estudantes no que se refere à presença de processos de coadaptação, os mesmos foram desprezados. Na janela de tempo de dez aulas, só foi possível identificar processos de coadaptação em cinco delas.

3.5 Considerações éticas

Para a realização desta pesquisa foi garantida a integridade e a preservação da identidade da professora e dos estudantes participantes, cuja participação se deu de forma voluntária e consentida. Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento gerado pelo Comitê de Ética do CEFET – MG (ANEXOS A e B), assinado pela professora, pelos estudantes e seus responsáveis, foram-lhes informados os objetivos, os procedimentos e o tempo de execução da investigação.

A pesquisadora se comprometeu a conduzir o estudo de forma íntegra e aberta a esclarecimentos sempre que a ela fossem direcionados. Os dados da pesquisa foram e serão utilizados apenas para a execução e divulgação da pesquisa, não sendo disponibilizados a terceiros.

Por fim, este estudo foi cadastrado na Plataforma Brasil e submetido ao Conselho de Ética do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Projeto CAAE de nº: 58899422.3.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 29 de agosto de 2022.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos dados gerados pelos estudantes e pela professora, foi possível perceber a emergência de processos de coadaptação que giram em torno de três temas: uso de ferramentas digitais pela professora, aumento do protagonismo dos estudantes e administração de comportamento disruptivo de um estudante. Esses processos serão apresentados e discutidos em função do contexto, a partir das aulas investigadas, bem como comparados aos níveis motivacionais registrados no *Motivational Meter* pelos participantes.

4.1 Coadaptação envolvendo o uso de ferramentas digitais pela professora

Aula do dia 09 de agosto

No dia 09/08, o planejamento de Helena era primeiramente realizar um exercício de pré-escrita que consistia na leitura de um texto acerca da temática *"How to keep children safe in your home"* (ANEXO C). O objetivo dessa atividade era discutir as características do gênero textual postagem de *blog*, o qual os estudantes seriam solicitados a produzir individualmente em seus cadernos, nessa mesma aula. Alguns dos temas propostos pelo material didático para a elaboração da postagem de *blog* eram: "*how to keep safe if you go hiking in the mountains"; "how to keep safe on a day at the beach"; "how to keep safe on a long drive".*

De acordo com as percepções da docente, os estudantes não se mostravam receptivos à execução da atividade de pré-escrita. Em suas palavras, temos:

> No decorrer da atividade os alunos pareciam um pouco desanimados, mas conseguimos finalizar o exercício.

Embora Helena tenha entendido que os estudantes estavam desanimados por causa da atividade proposta, parece que a causa do desânimo tenha motivos que extrapolam a sala de aula. As mudanças na motivação podem ser fomentadas por motivos internos e/ou externos à sala de aula (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), já que a motivação é um sistema dinâmico complexo (DÖRNYEI; MACINTYRE; HENRY, 2015). Nesse dia, havia cinco estudantes presentes e, no comentário que fizeram no *Motivational Meter* no início da aula, quatro deles já sinalizaram esse estado de espírito, como se pode ver nos excertos a seguir:

> Estou normal, não estou mal, mas também não estou muito animado. (Lorenzo)
>
> Muito sono. (The Pedra)
>
> Me sentindo desconfortável. (Freddie)
>
> Sem muita motivação hoje, dia cansativo. (Danilo)

Ao finalizar a atividade de pré-escrita, a professora iniciou a próxima atividade: *"writing a blog post"* (ANEXO D). Por seu relato, é possível perceber que ela modificou o plano de aula em função do comportamento dos estudantes, evidenciando que os sistemas dinâmicos complexos são sensíveis ao *feedback* (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Para motivá-los, a docente decidiu utilizar a plataforma *Jamboard*[39] na produção colaborativa de um texto coletivo. A professora abriu a plataforma e disponibilizou o *link* de acesso à tela aos estudantes que, utilizando os seus celulares, interagiram na escrita da postagem de *blog*. Helena relatou:

> Logo após, iniciamos o exercício de writing. Como eu percebi que eles estavam um pouco desanimados, eu decidi realizar a atividade de uma forma mais lúdica. Para isso, propus utilizarmos o aplicativo Jamboard para a escrita colaborativa e para isso, eles teriam que escolher uma das temáticas propostas. Os estudantes amaram a ideia e escolheram o tema *How to keep safe if you go hiking in the mountains.*

Como se pode ver, os estudantes se motivaram com o uso da ferramenta digital *Jamboard*. Segundo Dörnyei (2003), Lamb (2017) e Dörnyei e Ushioda (2011), as atividades propostas pelo professor e a forma como são direcionadas aos estudantes podem funcionar como elementos propulsores de motivação.

É possível inferir que, quando os estudantes interagiram com o aplicativo, com a professora e os seus colegas, os seus níveis motivacionais sofreram adaptação e mudaram. Isso demonstra como os sistemas tendem a se auto organizar em resposta ao *feedback* que recebem do ambiente (LARSEN-FREEMAN, 2011). A motivação pode ser percebida pelo engajamento dos estudantes e pela mudança de seu humor. Após terminada a escrita colaborativa, o *Motivational Meter* foi preenchido nos seguintes termos:

> A aula foi engraçada pois tivemos uma atividade diferente. Só não marquei animado pois estou ainda um pouco ansioso por motivos EXTERNOS. Mas a

[39] O *Jamboard* é um quadro branco digital de 55 polegadas, desenvolvido pelo Google, que funciona com os serviços do G Suite e permite a colaboração em tempo real pelo navegador da Web ou de aplicativo móvel. Disponível em: https://jamboard.google.com/.

> aula foi legal e definitivamente estou mais animado do que no começo. (Lorenzo)
>
> Foi uma aula divertida. (The Pedra)
>
> Eu gostei da aula. (Freddie)
>
> Aula foi divertida e melhorou meu humor. (Danilo)

Luke, o único estudante que chegou animado, conforme informação do *Motivational Meter*, acredita que a atividade no *Jamboard* concorreu para a sua motivação. Os comentários que registrou foram:

> No início da aula: Hoje foi um ótimo dia e estou feliz de participar da aula.
>
> Ao final da aula: A aula foi bem dinâmica e divertida, então me senti muito animado. Além que as circunstâncias pessoais estão auxiliando nesse processo.

Por sua vez, a docente preencheu o *Motivational Meter* no início da aula, sinalizando pouca motivação para a aula, o que fica evidente pelo uso da partícula adversativa 'mas'. Ela escreveu: "- Hoje estou me sentindo normalmente para a aula. Eu amo essa turma, mas…". Ao final da aula, seu comentário foi bem diferente como se vê:

> Decidi fazer o exercício de writing de uma forma mais dinâmica pelo *Jamboard.* Eles tiveram dificuldade com o app a princípio. Mas logo deu tudo certo e foi muito legal! A discussão foi ótima sobre o assunto. E finalizamos a unidade. O app *Jamboard* gerou bastante risada.

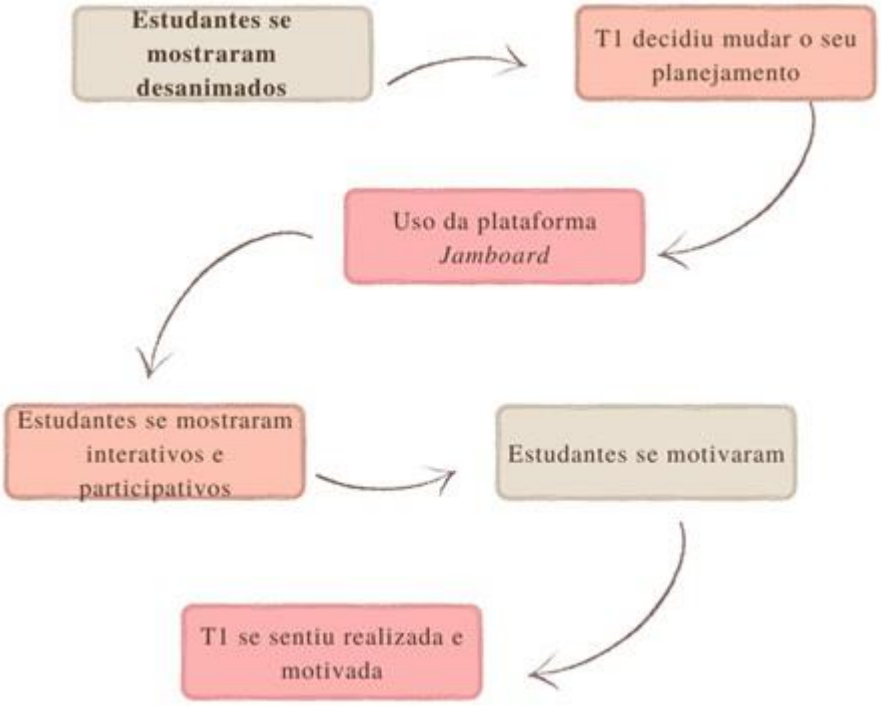
Na narrativa da professora, pode-se confirmar a emergência do processo de coadaptação entre a sua motivação e a de seus estudantes em interação com o contexto de uso da ferramenta de escrita colaborativa (LARSEN-FREEMAN, 2011), conforme o excerto que segue:

> No começo, os meninos tiveram bastante dificuldade no app por algumas questões de configuração do aplicativo, mas depois, com as minhas instruções, eles conseguiram manusear a plataforma. Percebi que o humor deles mudou bastante e eles começaram a ficar bem participativos. O uso do *Jamboard* gerou muitas interações, bastante discussão sobre o assunto e o texto criado pelos alunos foi sensacional. Foi bem bacana! Fiquei bem satisfeita com a aula por causa da interação que o *Jamboard* pôde proporcionar pra gente.

Parece possível afirmar que o uso da plataforma *Jamboard* favoreceu maior interação na turma. O uso da ferramenta digital fez com que estudantes e professora passassem a considerar a aula 'diferente', 'engraçada', 'dinâmica' e 'divertida'. Além disso, Helena mencionou que o humor dos estudantes mudou do início para o final da aula. Ou seja, o

desânimo inicial dos estudantes levou a docente a modificar o seu planejamento, introduzindo uma forma diferente de realizar a atividade de escrita proposta pelo material didático. Essa forma foi bem recebida pelos estudantes, que se motivaram a participar da atividade. A riqueza da interação que ocorreu permitiu que a produção textual tivesse grande qualidade, do ponto de vista da professora. Assim, a dinamicidade da aula, a empolgação dos estudantes e a qualidade da produção textual parecem ter influenciado diretamente o nível de motivação de Helena. A Figura 1 representa esse processo de coadaptação.

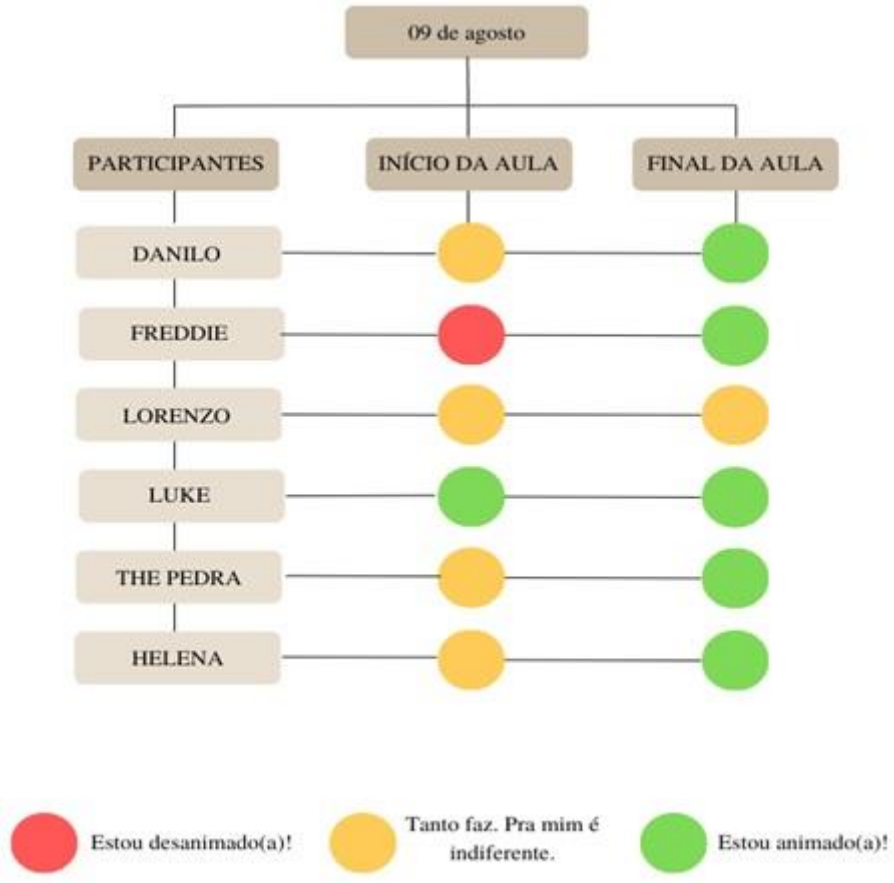
Figura 1- Coadaptação envolvendo o uso do *Jamboard* pela professora



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 2 nos permite verificar os níveis motivacionais acusados pelos participantes da pesquisa no início dessa aula e os compará-los aos níveis do final dela.

Figura 2 – Variação da motivação da turma do início para o final da aula do dia 09 de agosto



Fonte: Elaborada pela autora.

A comparação dos níveis motivacionais, associada aos comentários dos estudantes deixados no *Motivational Meter*, parece sinalizar que os processos de coadaptação representados pela Figura 1, em especial os que giraram em torno da decisão da professora por usar a plataforma *Jamboard*, contribuíram para o aumento de motivação dos estudantes.

A pesquisa de Misfud (2011) defende a formação de um ciclo motivacional que se inicia em torno do professor motivado – este busca motivar os estudantes e se sente motivado quando eles se motivam. Parece que Helena vivenciou esse ciclo motivacional nesta aula.

Aula do dia 18 de agosto

No dia 18/08, o planejamento da docente era primeiramente corrigir um exercício de gramática: *wish for present/future* (ANEXO E), atividade que ela não conseguiu cumprir na

aula anterior. Posterior a isso, a segunda atividade seria corrigir um exercício de leitura a respeito da temática “arrependimentos”, solicitado como para-casa *(*ANEXO F) e, por fim, adentrar na explicação do segundo tópico da gramática: *wish for past regrets* (ANEXO G).

Segundo Helena, a correção do exercício de gramática ocorreu de forma tranquila e a sua percepção acerca da compreensão dos estudantes sobre o conteúdo estudado foi positiva. Em suas palavras:

> Foi uma correção bem tranquila e os estudantes se mostraram confiantes no uso das estruturas estudadas que era *wish for present/future.* De forma especial, uma aluna que tem mais dificuldade em exercícios mais pontuais como os de gramática se mostrou bem contente por ter acertado grande parte do exercício, e isso me deixou feliz também.

Após a finalização da correção, a docente iniciou a segunda parte do planejamento, que era a correção da atividade de leitura (ANEXO F). Como *warm-up* dessa atividade, o material didático sugere que seja feita uma discussão acerca de situações das quais as pessoas mais tendem a se arrepender ao longo de suas vidas. De acordo com as percepções da professora, a discussão não ocorreu eficientemente, como as demais aulas, e os estudantes mostraram-se apáticos. Esse estado de espírito dos estudantes, que é incomum na visão de Helena, demonstra como a motivação dos estudantes varia em escalas de tempo a longo e a curto prazo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; MCINTYRE; SERROUL, 2015). Sobre isso, ela comenta:

> As discussões não foram ricas como de costume. Os alunos estavam um pouco mais calados e pareciam um pouco desanimados. Mas eles conseguiram responder as perguntas e discutir um pouco. Mas a correção da atividade de leitura foi tranquila e o resultado foi positivo.

Dando prosseguimento a seu plano de aula, Helena iniciou uma atividade introdutória sobre o tópico gramatical: *wish for past regrets* (ANEXO G). Ao iniciá-la, a docente relata ter percebido cansaço e desânimo por parte dos estudantes. Fomentada por esse cenário, ela decidiu adiar a explicação da gramática para a próxima aula. Nas palavras da docente:

> Após alguns minutos de conversa, nós demos continuidade ao material, iniciando a introdução da segunda parte do tópico gramatical *wish for past regrets*. Porém, eu percebi que os estudantes estavam um pouco cansados durante essa introdução e então eu decidi deixar a explicação da gramática para a próxima aula.

Nota-se como Helena é sensível às dinâmicas da sala de aula, adaptando e reformulando o seu plano de aula de acordo com as mudanças no comportamento do seu

grupo de estudantes, evidenciando que ela vivencia constante e intensamente processos de adaptação dentro de sala de aula (LARSEN-FREEMAN, 2008).

A sinalização de cansaço e desânimo dos estudantes observada pela professora pode ter sido determinada por fatores externos à sala de aula, atestando que os sistemas dinâmicos complexos são abertos, recebem influência de fatores externos (LEFFA, 2009; LARSEN-FREEMAN, 2011). Neste dia, havia sete estudantes presentes e, no comentário que fizeram no *Motivational Meter,* três deles indicaram esse estado de apatia ou esgotamento, como revelam os seus comentários no início da aula:

> CA- Muita coisa pra fazer na escola. (Kate)
>
> CA- Estou bem cansado pois estou estudando desde manhã, só parando para comer e breves pausas. E chegar em casa terei que estudar mais, esse pensamento me desanima. (Lorenzo)
>
> CA- I'm tired. (The Pedra)

Considerando o estado de espírito dos estudantes, Helena decidiu lançar mão de um jogo disponível gratuitamente online, chamado *Gartic Phone*, já que restavam alguns minutos para a finalização da aula. O objetivo dessa atividade era proporcionar uma prática extra do conteúdo estudado na aula. É interessante observar como Helena foi sensível ao *feedback* que recebeu - comportamento dos estudantes (LARSEN-FREEMAN, 2015). Com base nisso, ela se auto organizou e optou por utilizar o aplicativo como forma de viabilizar transformações nos sistemas motivacionais dos estudantes (LARSEN-FREEMAN- CAMERON, 2008; DÖRNYEI, 2003). Em seus termos:

> Como nós tínhamos alguns minutos, eu decidi utilizar o aplicativo *Gartic Phone* para praticarmos o tópico gramatical anterior de uma forma mais lúdica conectando com a temática estudada. Nesse aplicativo os meninos teriam que primeiramente desenhar uma imagem acerca de algo que os incomodam ou que eles gostariam que fosse diferente em sua vida e o próprio aplicativo enviava esse desenho para um outro aluno. O aluno que receber tinha que visualizar a imagem e escrever uma frase usando tópico gramatical *I wish for present/future*, que era o que a gente estava estudando antes. Depois o aplicativo enviava essa frase para outro estudante e ele teria que desenhar, e assim sucessivamente até todos receberem os desenhos e frases de todos. E no final, o aplicativo mostrava a execução de todos os estudantes durante as etapas do jogo, como se criasse um telefone sem fio, porém com imagens e frases.

A decisão de usar o aplicativo *Gartic Phone* fez com que ocorresse uma mudança significativa na atmosfera da sala de aula e no estado de espírito dos estudantes. A professora mencionou que a reação deles em relação ao uso do aplicativo foi imediata e positiva e eles

narraram conhecê-lo e usá-lo fora do âmbito escolar. Conectando com as ideias de Paiva (2011), parece ser possível afirmar que uso do aplicativo fez com que a aula se tornasse significativa para os estudantes, fomentando a motivação dos aprendizes. Sobre isso, a docente comenta:

> Lembro que, ao mencionar o nome do aplicativo, os alunos já se mostraram animados, já que eles conheciam e o usavam fora de sala de aula. Foi um momento bem leve, engraçado e rendeu bastante risada entre nós. Foi muito bom porque os meninos se animaram e ficaram mais participativos nessa atividade. Em geral, foi uma aula recheada de surpresas, mas que no final valeu a pena pelas discussões e pela interação que o aplicativo nos proporcionou!

Como se pode ver na fala da professora, o uso do aplicativo *Gartic phone* fez com que os estudantes se motivassem. Essa mudança no comportamento dos estudantes comprova como os subsistemas motivacionais que compõem a sala de aula estão conectados e como um exerce influência sobre os outros (SAMPSON, 2016; LARSEN-FREEMAN, 2016). Os comentários deixados pelos estudantes no *Motivational Meter* ao final da aula, comprovam essa relação de interdependência:

> Fizemos uma atividade diferente e foi bem engraçado. Estou mais animado (Lorenzo).
>
> O final foi legal, pq a teacher viu que todo mundo estava desanimado e fez uma" dinâmica" (Kate).
>
> Fun class (The Pedra).

Danilo, Freddie, e Luke, por sua vez, apontaram, em seus comentários, já estarem motivados no início da aula por fatores externos à sala de aula. E no final da aula, eles mencionaram que o uso do aplicativo também colaborou para a sua motivação, como é evidente nos excertos a seguir:

> Início da aula: Estou animado, embora meus planos para o final de semana tenham mudado recebi boas notícias. (Danilo)
>
> Final da aula: A atividade foi muito legal, levou a reflexão. Fizemos uma atividade maneira no final. (Danilo)
>
> Início da aula: Ganhei um gato :) acho que vou dar ela para os vizinhos, a gatinha deles morreu e isso me deixou muito triste :(talvez seja a melhor opção dar ela. (Freddie)
>
> Final da aula: *Gartic* é muito legal. (Freddie)
>
> Início da aula: Meu dia foi bom e minha vida pessoal está progredindo cada vez mais e isso me deixa animado para as aulas de inglês. E gosto desse

> momento de sair de casa e caminhar até a aula, encontrar com pessoas e presenciar o ambiente externo. (Luke)
>
> Final da aula: Eu cheguei atrasado, então meu humor não mudou muito. Porém, a aula está sendo divertida. (Luke)

Faz-se importante relembrar que as dinâmicas de sala de aula podem acontecer de forma individual para cada estudante, já que cada um possui a sua dinamicidade própria (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), e que cada estudante pode reagir de maneira distinta aos mesmos estímulos e procedimentos em uma mesma aula (MERCER, 2013; DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Nesse sentido, Nicky, uma das estudantes que também sinalizou estar motivada no início da aula por fatores externos, apresentou um declínio em seu nível motivacional após o uso do aplicativo *Gartic*. Os comentários deixados em seu *Motivational Meter* foram:

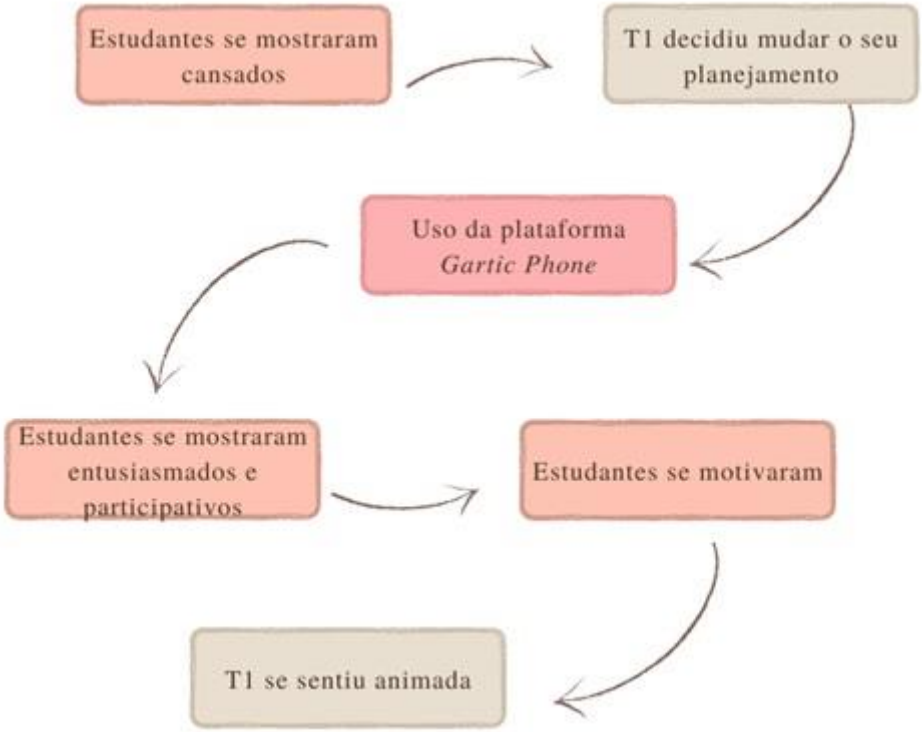
> Início da aula: Mesmo estando um pouco triste hoje de manhã, estou feliz agora, então isso está me motivando a aprender inglês.
>
> Final da aula: Eu estava perdida durante a realização da atividade então assim, estou um pouco desanimada.

A professora, por sua vez, indicou no *Motivational Meter* estar motivada no início da aula e acredita que o uso do aplicativo *Gartic* também favoreceu o seu nível motivacional. Os seus comentários no início e no final da aula foram:

> Início da aula: Hoje estou me sentindo ótima pra aula! Super animada! Essa aula é a minha favorita!
>
> Final da aula: A nossa conversa foi muito rica! Muito reflexiva! Uma aluna conseguiu acertar o homework e ela ficou muito feliz! O game foi muuuito legal e divertido! Percebi que os meninos animaram!

Há indícios de que a sensibilidade da professora promoveu uma mudança no nível de motivação de todos com a interação com o contexto de uso do aplicativo *Gartic Phone* (USHIODA, 2015); LARSEN-FREEMAN, 2011). A sua decisão por modificar o plano de aula e incorporar o uso do aplicativo concorreu para melhorar o humor dos estudantes e o seu engajamento durante a aula. A riqueza da interação e a dinamicidade proporcionada pela utilização do aplicativo fez com que os estudantes e a professora passassem a considerar a aula como ‘divertida’, ‘engraçada’, ‘diferente’ e ‘legal'. A Figura 3 representa esse processo de coadaptação.

Figura 3 - Coadaptação envolvendo o uso do *Gartic* pela professora

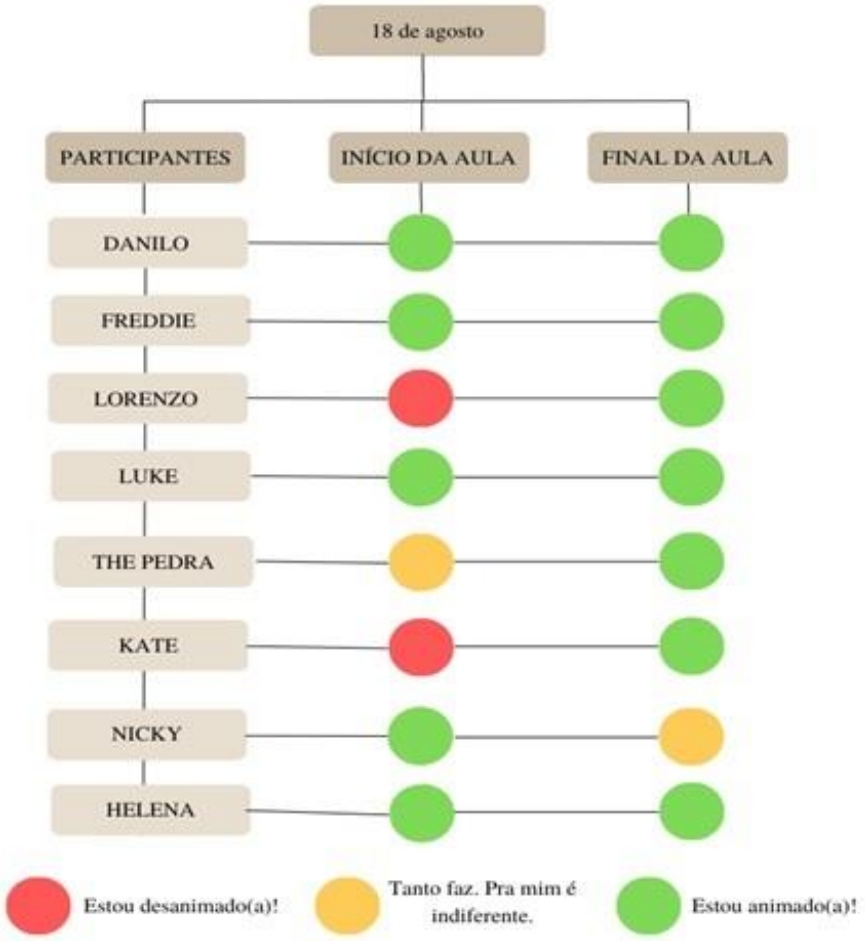


Fonte: Elaborada pela autora.

Embora a professora tenha iniciado a aula já motivada, por gostar da turma, os processos de coadaptação que aconteceram parecem ter reforçado a sua motivação. A pesquisa de Xiao (2014) demonstrou que o engajamento dos estudantes, o seu progresso durante a aprendizagem e a avaliação que os professores fazem do ensino são condições especialmente motivadoras para os professores.

Por sua vez, a Figura 4 evidencia a flutuação do nível motivacional da turma do início para o final da aula, reproduzindo as escolhas dos estudantes e da professora pelos *emojis*, em seus *Motivational Meters.*

Figura 4 – Variação da motivação da turma do início para o final da aula do dia 18 de agosto



Fonte: Elaborada pela autora.

Considerando que a prática de conteúdo gramatical por meio da ferramenta *Gartic Phone* foi a única atividade realizada em aula, exceto pela correção dos exercícios feitos em casa, logo no início, parece possível afirmar que o seu uso realmente teve uma influência na mudança do nível motivacional dos estudantes.

4.2 Coadaptação envolvendo o aumento do protagonismo dos estudantes

Aula do dia 26 de julho

O planejamento de Helena para a aula do dia 26 de julho era iniciar uma nova unidade do material didático acerca do tema técnicas de sobrevivência. A primeira atividade seria um exercício com foco na fala e dar-se-ia por meio de um *quiz* acerca da temática técnicas de sobrevivência (ANEXO H). O objetivo do *quiz* era fazer com que os estudantes discutissem e encontrassem as melhores atitudes para se tomar nas situações apresentadas, como por exemplo: 1) *What would you do if you woke up in the middle of the night and thought that you could hear an intruder?* Feito isso, os estudantes seriam divididos em dois grupos e cada um seria direcionado para duas páginas distintas do material didático, as quais continham as respostas para as diferentes perguntas do *quiz*. Assim, cada grupo teria que ler silenciosamente as respostas para depois apresentar para o outro, a fim de verificarem se as respostas que assinalaram no *quiz* estavam corretas.

Posteriormente a isso, a segunda atividade do plano de aula seria corrigir um exercício de compreensão de texto baseado em uma entrevista com uma médica que participou de um *reality show* cujo objetivo era sobreviver seis semanas em uma ilha remota (ANEXO I). Faz-se importante mencionar que os estudantes foram solicitados a fazer essa atividade em casa.

A docente relatou que as suas expectativas para essa aula eram elevadas porque seria o primeiro dia de aula após as férias. Apesar de ela mencionar que ainda estava em fase de adaptação pelo retorno das aulas, o seu envolvimento positivo com o grupo de estudantes a deixava entusiasmada. O entusiasmo de Helena evidencia que o seu relacionamento com essa turma em específico é um elemento motivacional importante, como teoriza Mercer (2013), Matsumoto (2009) e Dörnyei e Ushioda (2011). Sobre isso, Helena comenta:

> Eu estou bem animada para rever essa turma, que é um grupo de alunos que eu mais me identifico dentre todas as outras turmas, porém admito estar pegando o pique ainda devido ao retorno das aulas.

Segundo Helena, a primeira atividade direcionada pelo *quiz* promoveu discussões ricas entre os estudantes. Por seu relato é possível perceber que o protagonismo exercido por cada estudante durante a atividade possibilitou que eles negociassem suas ideias a fim de encontrarem as melhores tomadas de decisão solicitadas pelo exercício. Sobre a atividade, a docente descreve:

> As discussões foram riquíssimas, os meninos interagiram bastante entre eles. Cada aluno pôde se posicionar e dizer o que faria em cada situação. Essa primeira atividade foi muito bacana, porque o quiz aguçou muito a interação e a discussão entre eles. Foi muito rico porque cada um opinava sobre cada situação e essa troca de ideias fez com que os alunos concordassem ou discordassem um com o outro tentando encontrar a melhor ação a tomar.

Ao finalizar a atividade de fala, a professora iniciou a próxima atividade que era a correção do exercício de compreensão do texto. Em seu relato, temos:

> Finalizando essa primeira parte da atividade, partimos para a segunda parte do planejamento: exercício de Reading. Nessa atividade os estudantes foram solicitados, antes das férias, lerem o texto e fazerem as atividades sobre o texto em casa. Aqui na escola nós sempre solicitamos que os alunos leiam os textos em casa uma vez que cada aluno tem o seu ritmo de leitura podendo ler com calma e no seu tempo. Em sala nós corrigimos as atividades e discutimos a respeito do assunto. Quando eu fui iniciar essa atividade, eu fui pega de surpresa, porque os estudantes não fizeram a atividade em casa, eles esqueceram de fazer durante as férias. Isso me deixou um pouco ansiosa porque eu ainda não havia preparado a próxima página do material.

Constatamos que ela foi surpreendida pelo fato de que os estudantes não haviam realizado a atividade antecipadamente e isso fez com que ela optasse por prosseguir para a próxima atividade do material didático. Tal fato é mais um exemplo que evidencia como as aulas são marcadas por mudanças constantes, ou seja, acontecem no momento em que estudantes e professora começam a interagir em torno das atividades propostas. Mostram também como esses eventos imprevisíveis que nela ocorrem não se dão de forma linear, já que é impossível antever os efeitos que cada acontecimento pode causar. Os estudantes e a professora respondem a mudanças uns dos outros e/ou do contexto o tempo todo, definindo a dinamicidade como o padrão de comportamento do sistema dinâmico aula (LARSEN-FREEMAN, 2015; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Mesmo que a professora tenha se sentido apreensiva, ela decidiu dar continuidade nas atividades do livro didático, extrapolando o seu plano de aula para aquele dia. A sua conduta foi fomentada pela consideração das especificidades de cada estudante. Em seus termos:

> Diante disso, eu considerei fazer o exercício de *Reading* em sala, porém, como eu conheço o ritmo de cada aluno dessa turma, eu cheguei à conclusão que não seria produtivo. Então eu decidi solicitar que fizessem em casa e decidi passar para a próxima atividade do material que era um exercício de *Listening.* Mesmo que eu ainda não havia preparado essa atividade, eu lembrava muitos detalhes porque eu já havia lecionado na outra edição do material e o assunto do *listening* era o mesmo, apesar de as perguntas terem sido modificadas. Essa atividade de *Listening* era um documentário chamado *"Lost in the jungle",* que narra a história de um grupo de amigos que decidem

> adentrar em uma aventura na floresta Amazônica e se perdem e precisam sobreviver sozinhos por semanas.

Tomada essa decisão, a docente narrou ter se deparado com outra questão problemática: ao dirigir-se para o computador, o qual seria essencial para a execução da atividade de escuta (ANEXO J), ela encontrou falha no dispositivo. Diante dessa situação, a fim de dar prosseguimento à sua aula enquanto o problema fosse solucionado, Helena improvisou uma discussão com os estudantes acerca da temática da atividade, fomentando o seu protagonismo. Ela conta:

> Para iniciar essa atividade eu precisava da plataforma do livro que estava no computador. Quando eu vou ligar o computador ele não funcionou, e foi o que me deixou mais uma vez nervosa. Eu não contei para os meninos que o computador estava com problema, e enquanto eu tentava ligar o computador para iniciar a atividade de *listening* eu decidi iniciar uma discussão com os alunos a respeito da temática do áudio. Perguntei se eles conheciam o programa Largados e Pelados, se eles seriam capazes de participar do programa, se eles conheciam técnicas de sobrevivência. E foi uma discussão muito produtiva! Assim que eu consegui ligar o computador nós iniciamos a primeira parte da atividade.

Nota-se como, mais uma vez, a professora precisou se auto-organizar para impedir que a aula fosse interrompida (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). O seu relato documenta que a conduta de Helena gerou impacto positivo nos estudantes e na solução do problema, mostrando como os sistemas se modificam de forma interdependente (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Pelos comentários dos estudantes deixados no *Motivational Meter* ao final da aula constatamos que essa conduta foi bem recebida por eles, já que os incentivou a participar da discussão, a se engajar na atividade. Lorenzo e Freddie, tiveram o seu nível de motivação aumentado do início para o final da aula, e os seus comentários atrelam o aumento à dinâmica da aula (LEFFA, 2009; DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Os seus comentários foram:

> Início da aula: Essas semanas não estão sendo muito boas para mim, porque fatores externos pessoais estão me deixando ansioso. Estômago embrulhando dificulta a concentração, mas de qualquer forma eu gosto das aulas. (Lorenzo)
>
> Final da aula: A aula foi legal, interagi bastante. A professora estava animada e interagiu também, ela sempre interage. (Lorenzo)
>
> Início da aula: Minha maior animação é apenas o convívio social que eu tanto procuro e gosto, aprender inglês vem de brinde. (Freddie)
>
> Final da aula: Uau, interação social!!!! (Freddie)

Kate e Luke, os únicos estudantes que sinalizaram estarem motivados no início da aula, também apontaram que a aula contribuiu para a manutenção da sua motivação. Os comentários deixados no *Motivational Meter* foram:

> Início da aula: Pois voltei das férias com as energias renovadas e isso faz com que eu esteja animada para aprender inglês no momento. (Kate)
>
> Final da aula: Eu fiquei feliz porque eu consegui participar das discussões. (Kate)
>
> Início da aula: Estou feliz devido ao retorno das aulas. As férias foram muito importantes para o descanso e reconstituição das energias. Sendo assim, estou animado para o retorno e espero que seja produtivo. Além de rever alguns colegas e a professora que é incrível. (Luke)
>
> Final da aula: O assunto da aula foi muito interessante e estou feliz por ter retornado aos estudos, o curso me faz muito bem. (Luke)

Nicky, por sua vez, sinalizou baixo nível em sua motivação no início e no final da aula. Mesmo que o seu nível motivacional não tenha se alterado, ela relatou que a atividade proposta pela docente foi interessante. A partir de sua fala, é possível inferir que a conduta da professora também foi bem recebida por Nicky, porém o seu mal estar foi o fator determinante da sua motivação. Em outras palavras, Nicky não se engajou às dinâmicas da sala de aula porque não conseguiu eliminar (ou pelo menos neutralizar) a influência do seu contexto imediato e interno, confirmando a teorização de Ushioda (2015) e de Larsen-Freeman (2011). Em seus termos:

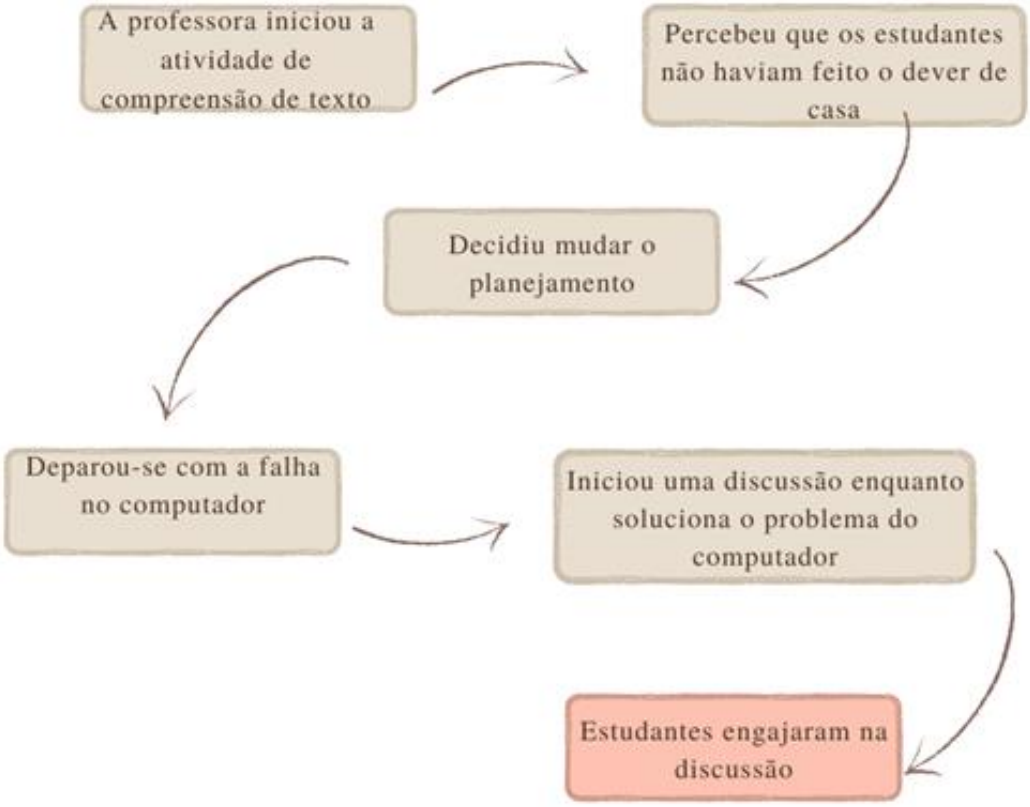
> Início da aula: Hoje estou um pouco cansada e com dor de dente. (Nicky)
>
> Final da aula: A atividade foi legal, só que hoje não estou tão animada. Continuo cansada. (Nicky).

Em relação ao nível motivacional de Helena, é possível perceber que mesmo que ela relate que as discussões tenham sido ricas e produtivas e que a aula tenha tido um desfecho positivo para os estudantes, a falha apresentada pelo computador influenciou negativamente em sua motivação do começo para o final da aula. Essa mudança negativa em seu nível motivacional evidencia que as alterações motivacionais não se dão de forma linear, em relação de causa e efeito (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), mas sim por causalidade mútua (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Os comentários deixados em seu nível motivacional evidenciam essa mudança.

> Antes da aula: Primeiro dia de aula. Dia de rever essa turma que amo tanto!
>
> Final da aula: Alguns problemas na aula. Como professora, eu me sinto um pouco desanimada por causa desses probleminhas que aconteceram, mas no final deu tudo certo, foram questões tecnológicas que eu não pude controlar, mas deu certinho.

A Figura 5 representa esse processo de codaptação. Nota-se que um evento inesperado (o não cumprimento do dever de casa) levou à mudança, o que influenciou o contexto e o sistema motivacional dos participantes como um todo (LARSEN-FREEMAN, 2011).

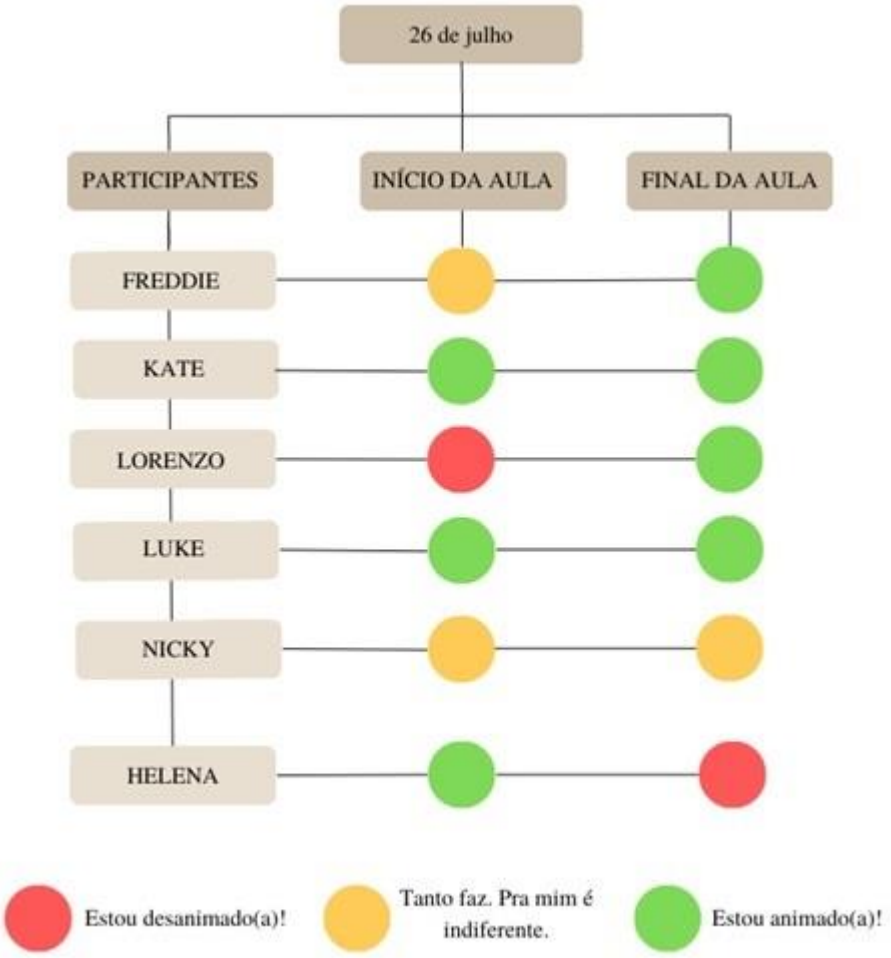
Figura 5 – Coadaptação envolvendo protagonismo dos estudantes



Fonte: Elaborada pela autora

Buscando mostrar a correlação entre a coadaptação descrita e a avaliação feita pelos estudantes e pela professora acerca dos seus níveis motivacionais no *Motivational Meter*, elaboramos a Figura 6.

Figura 6 – Variação da motivação da turma do início para o final da aula do dia 26 de julho



Fonte: Elaborada pela autora

Parece curioso que, embora a professora tenha conseguido sanar o problema/desafio que lhe apresentou o contexto – falha do computador na hora de realização da atividade proposta, ela tenha declarado que seu nível motivacional caiu em comparação ao início da aula. Sabemos que a motivação não está simplesmente atrelada ao sucesso ou ao insucesso de uma ação (DÖRNEY; USHIODA, 2011). Especulamos que, no caso, a falha da tecnologia não foi suficiente para provocar o insucesso da aula e nem para impactar negativamente o nível motivacional dos estudantes. Porém, após já ter driblado anteriormente a insegurança de avançar sobre um conteúdo do material didático que não havia preparado, deparar-se com a questão e ter que novamente lançar mão de um “plano B” para promover o alcance dos seus

objetivos com a aula, certamente foi estressante para a professora. Borges e Paiva (2011) lembram que todos os elementos em uma sala de aula inter-relacionam-se em um “constante agir e reagir”. O conjunto desses fatores foram, provavelmente, os maiores responsáveis pela queda em sua motivação.

Aula do dia 28 de julho

No dia 28 de julho, o planejamento da docente era continuar a atividade de escuta iniciada na aula anterior (ANEXO J). Sobre isso, Helena comentou:

> As minhas expectativas para a aula eram ótimas, sendo que a primeira parte realizada na aula passada foi muito produtiva, e aguçou muito a curiosidade dos meninos em relação ao desenrolar da história.

A professora relata que a atividade foi desenvolvida por etapas e, ao final de cada uma delas, os estudantes eram convidados a se posicionarem a respeito das ações tomadas pelos personagens ao longo da história. É possível perceber que essa atividade fomenta o protagonismo dos estudantes a todo momento, uma vez que eles tinham que se imaginar como personagens da história e explicarem o que fariam em cada uma das situações narradas. Em seus termos:

> A cada etapa do listening os estudantes se posicionaram em relação aos eventos ocorridos na história e discutiram entre eles quais tomadas de decisão teriam. Eles tinham que se imaginar como personagens da história e comentar sobre o que fariam em cada uma das situações de sobrevivência.

Segundo Helena, a forma como a atividade foi realizada convidava os estudantes a se posicionarem, o que fez com que eles interagissem e apontassem as suas particularidades diante de cada situação da história. De acordo com a docente, essas especificidades de tomadas de ação de cada estudante contribuíram positivamente para essa aula. Em suas palavras:

> Como esperado, essa atividade de listening proporcionou interações e discussões riquíssimas entre nós. Foi muito interesse ver como cada aluno se posicionaria a cada situação de sobrevivência e como as individualidades de cada um fez com que a aula se tornasse muito rica de ideias e discussões entre eles.

Outra circunstância relevante está no fato de que os estudantes começaram a interagir inesperadamente em determinado momento da atividade. Essa mudança na direção da aula mostra como os sistemas são complexos e como as dinâmicas intrínsecas a cada aprendiz

interferem no contexto de aprendizagem (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Sobre isso, Helena comenta:

> No meio de uma das etapas das atividades, um dos personagens da história relatou que acendeu um fogo na floresta para afastar um jaguar que estava rondando a área. Por causa desse evento, um dos estudantes iniciou uma discussão discordando que isso era impossível ter acontecido, sendo que a floresta amazônica é extremamente úmida e isso faz com que seja impossível acender uma fogueira naquele lugar e que, portanto, esse evento é falso. Esse questionamento abriu uma discussão entre os demais estudantes, e eles apresentaram fatores que mostravam que era possível acender a fogueira.

Diante do ocorrido, ao invés de dar prosseguimento à realização da atividade, a professora novamente agiu com sensibilidade e deixou que os estudantes determinassem o andamento da aula. A sua conduta foi pausar a atividade de escuta a fim de intermediar a interação entre eles, viabilizando a outro evento de coadaptação (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Para isso, solicitou que fizessem uma pesquisa na ferramenta de busca do *Google* pela resposta para o questionamento: se era ou não possível acender uma fogueira na floresta amazônica. Em seus termos:

> Como forma de mediar essa discussão e descobrirmos se evento era possível eu solicitei aos estudantes que usassem os celulares e pesquisassem a respeito. Eles ficaram super animados pra procurar a resposta e descobrir quem estava correto. Foi uma pesquisa bem rápida e eles descobriram que era possível, desde que encontrasse galhos bem secos.

É possível inferir que essa conduta impactou positivamente a aula, pois Helena comenta ter percebido engajamento e interesse dos estudantes ao ter solicitado a pesquisa. Essa mudança no espírito dos aprendizes pode ser explicada pela forma com que a docente modulou a atividade a fim de alimentar o interesse dos estudantes, sendo um fator propulsor de motivação (DÖRNYEI, 2003; BAMBIRRA, 2017). Sobre o desfecho da aula, a professora registra no *Motivational Meter:*

> Essa aula foi muito bacana, porque todos os alunos participaram das discussões. O que me surpreendeu também nessa aula foi o fato de que até mesmo uma aluna que apresenta nível de proficiência inferior dos demais estudantes também se sentiu à vontade para participar das discussões e conseguiu se posicionar em cada etapa da atividade e na pesquisa, o que me deixa muito feliz. É perceptível o desenvolvimento dela a cada aula que passa.

Em seu *Motivacional Meter*, Helena enfatiza o desempenho da aluna em questão e também o sucesso da aula, em seu ponto de vista, e afirma que a aula impactou positivamente em seu nível motivacional. Essa visão da docente, mostra que a sua motivação está atrelada às

suas percepções de engajamento e de desenvolvimento de seus estudantes durante as aulas (XIAO, 2014). Sobre isso, o comentário deixado foi:

> A aula foi ótima, como esperado. As discussões foram muito ricas. É uma história que faz os meninos pensarem como eles se comportariam naquela situação e tem várias partes. Isso aguçou muito a curiosidade, muita discussão sobre os eventos que estavam acontecendo e foi muito rico, como esperado. Nós conseguimos cumprir o planejamento. Nós temos uma aluna que em questão de proficiência ela está um pouco atrás dos demais meninos. E ela vem tendo muito mais naturalidade na fala, ela tá perdendo o medo pra falar e hoje ela também entrou na discussão e foi muito bom. As discussões renderam assuntos sobre técnicas de sobrevivência, um dos alunos não acreditou em uma situação que aconteceu na história, que é impossível acender fogo na floresta, então isso gerou uma discussão muito bacana entre nós e foi sensacional. Estou extremamente feliz com o resultado da aula.

Os comentários deixados pelos estudantes no *Motivational Meter* também evidenciam o sucesso dessa aula e como os seus níveis motivacionais foram modificados a partir dela. Por meio dos comentários percebemos a relação intrínseca entre a motivação dos estudantes e a forma com que Helena conduziu a aula (DÖRNYIE; USHIODA, 2011). Nos termos dos estudantes:

> Antes da aula: Hoje estou animado, porque interagi com pessoas que eu gosto antes da aula, foram interações divertidas. (Luke)
>
> Final da aula: A aula foi divertida. Porque foi uma aula comunicativa e todos interagiram. Foi sobre uma história e tínhamos que responder sobre nós mesmos. (Luke)
>
> Antes da aula: Não estou muito bem para aprender inglês hoje, coisas externas vão afetar, querendo ou não. (Kate)
>
> Final da aula: Fiquei um pouco feliz pois a atividade me proporcionou dar uma opinião. (Kate)
>
> Antes da aula: Eu estou um pouquinho ansioso devido a algo pessoal. Porém, de modo geral, estou super animado para a aula de hoje. (Lorenzo)
>
> Final da aula. A aula foi muito engraçada e interessante. Então, fiquei contente ao final. (Lorenzo)
>
> Antes da aula: Estou estressada no momento. Minha irmã me encheu a paciência. (Nicky)
>
> Final da aula: A atividade foi muito boa, por isso estou mais animada. No entanto, o Danilo ficou questionando muito sobre o fogo, e isso me estressou um pouco. (Nicky)
>
> Antes da aula: Estou com sono. (The Pedra)
>
> Final da aula: Foi uma aula legal. :) (The Pedra)

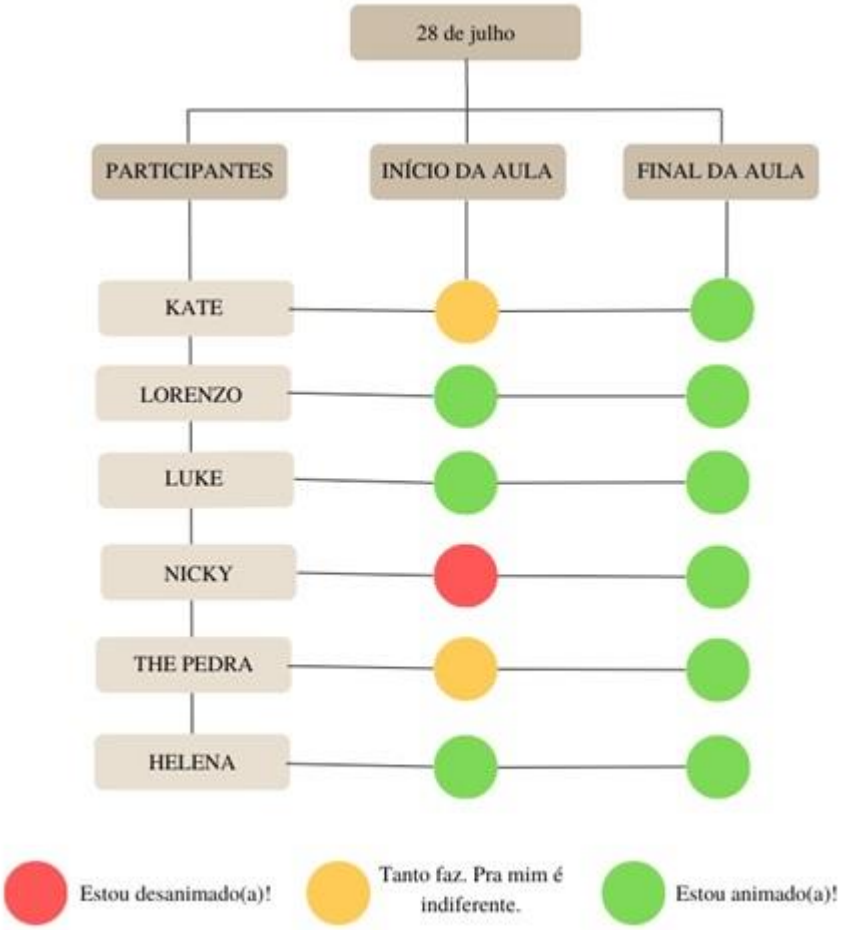
Parece possível afirmar que a conduta de Helena diante do questionamento de um de seus estudantes e a sua decisão em solicitá-los que fizessem uma pesquisa rápida fizeram com que os estudantes se tornassem o centro da aula e se sentissem responsáveis pela solução do questionamento. Ao repassar a eles essa responsabilidade, Helena viabilizou o surgimento de uma nova dinâmica motivacional que alterou o contexto da aula e levou todos a vivenciarem um processo de coadaptação (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Assim, os sentimentos evidenciados pelos estudantes no início da aula como ‘sono’, ‘ansiedade’ e ‘estresse’ foram substituídos por ‘empolgação’, ‘interesse’ e ‘interação’ ao final. A Figura 7 sintetiza esse processo de coadaptação do nível motivacional da turma.

Figura 7 – Coadaptação envolvendo protagonismo dos estudantes

Fonte: Elaborada pela autora

Por sua vez, a Figura 8 ilustra a variação motivacional relatada.

Figura 8 – Variação da motivação da turma do início para o final da aula do dia 28 de julho



Fonte: Elaborada pela autora

Com base nos comentários dos estudantes que haviam chegado desmotivados para a aula desse dia – Kate, Nicky e The Pedra, acreditamos que as experiências vivenciadas em sala de aula concorreram, de alguma forma, para o aumento do nível motivacional da turma como um todo. Ao final da aula, todos sinalizaram nesse sentido.

4.3 Coadaptação envolvendo administração de comportamento disruptivo de um estudante

Aula do dia 04 de agosto

O planejamento da professora para a aula do dia 04/08 era primeiramente realizar a correção do exercício de gramática em relação ao tópico *second and third conditionals,* que os estudantes foram solicitados a fazerem como dever de casa (ANEXO K). A segunda atividade do seu plano de aula seria um exercício de escrita que estava vinculado à gramática estudada (ANEXO L). Nessa atividade, os estudantes seriam solicitados a criar uma história encadeada. Para melhor explicar, eles teriam que criar frases utilizando os tempos verbais estudados na gramática, conectando uma frase à outra, a fim de criar uma história. Por fim, a última atividade do plano de aula da docente seria realizar uma atividade de escrita com base no gênero textual 'postagem de *blog*' acerca da temática *"How to keep safe in different situations"* (ANEXO C).

Helena relata que o seu planejamento não foi cumprido integralmente por dois motivos: dúvidas quanto ao conteúdo estudado e comportamento disruptivo de um estudante. Em suas palavras:

> Os estudantes apresentaram bastante dúvida e dificuldade para diferenciar o uso dos dois tempos verbais. Por causa dessa dificuldade nós tivemos que retornar na explicação novamente e tirar todas as dúvidas. No final, eles se mostraram mais seguros com o uso dos tempos verbais.

Nota-se que Helena retoma a explicação dos tópicos gramaticais devido à dificuldade de compreensão do grupo. Diante dessa conduta, é possível perceber como a professora compreende que a adaptabilidade é uma ferramenta essencial para viabilizar a aprendizagem, já que as aulas não acontecem de forma linear (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

O outro agravante para o não cumprimento do seu plano de aula foi a postura de um estudante específico durante toda a aula, intitulado Freddie nessa pesquisa. A docente explica que esse estudante tem uma conduta complicada, nada cooperativa, que se distrai com facilidade e gosta de chamar a atenção para si. Sobre isso, ela declara:

> Outro agravante dessa aula foi o Freddie, o aluno que começou há pouco tempo na turma, conversou muito, atrapalhou muito e acabou atrapalhando a minha concentração e a dos alunos. Eu tinha que sempre intermediar as interações dele com os outros estudantes a fim de conseguir fazê-los concentrar e retornar para as atividades.

Infere-se que a conduta de Freddie obrigou a docente a se envolver em processos de coadaptação mais intensamente, uma vez que influencia a sua disposição interna e conduta

pedagógica, bem como a conduta dos colegas, tornando a dinâmica da sala de aula ainda mais complexa do que de costume (LARSEN-FREEMAN, 2015). Em seus termos, temos:

> Eu percebo que os meninos ficam bem incomodados com a conversa e pra mim a aula fica bem mais desconfortável porque eu tenho que tentar fazer com que ele concentre e deixe os outros estudantes também concentrar na aula. Nesse dia, eu pedi que ele se concentrasse e aproveitasse também para tirar todas as dúvidas sobre o exercício.

A queixa da professora é confirmada pelo comentário deixado no *Motivational Meter* pela estudante Kate, que se viu lutando contra a perda de foco durante a aula, por causa do transtorno que o comportamento disruptivo de Freddie impôs ao ambiente (LARSEN; FREEMAN; CAMERON (2008). Ela escreveu:

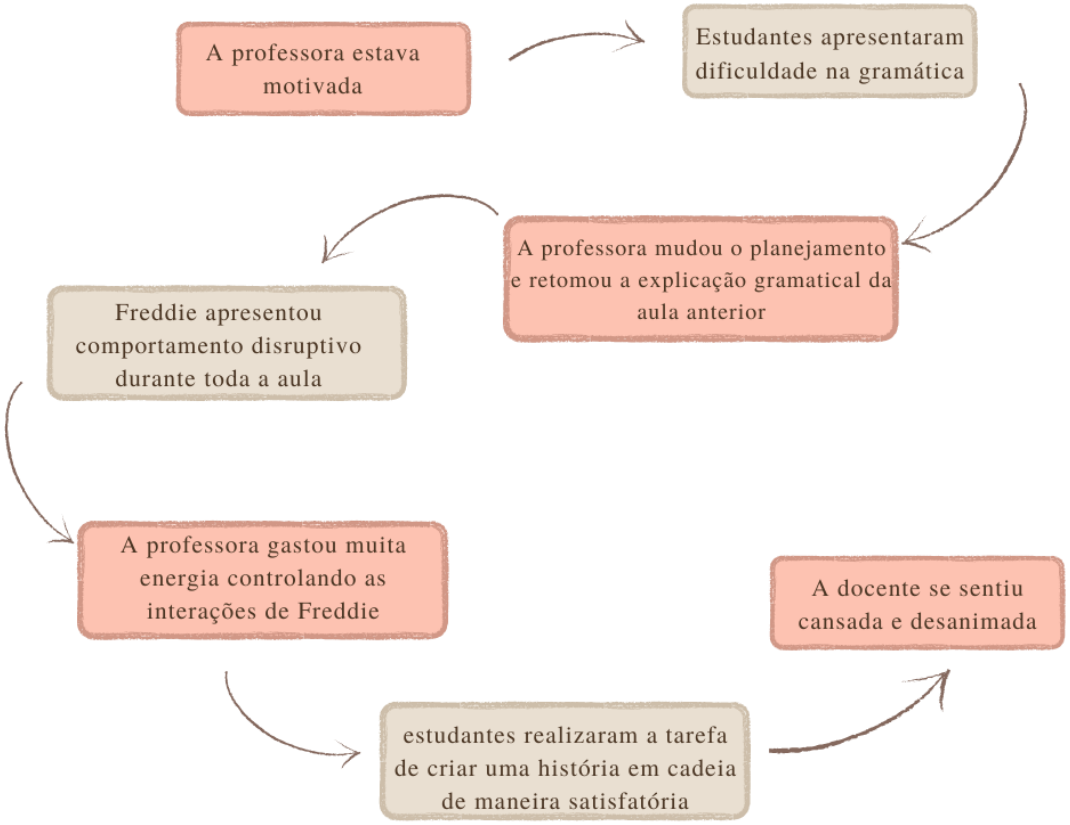
> Durante a aula, não foi legal porque meus colegas falam muito e isso me distrai muito e é bem chato, mas depois ficou legal.

Ao verificarmos os comentários deixados pela professora, também no *Motivational Meter*, constatamos o declínio em seu nível motivacional do início para o final da aula devido ao comportamento de Freddie. Essa alteração em seu nível motivacional evidencia que as alterações no nível motivacional estão atreladas ao contexto (USHIODA, 2015; WANINGE; DÖRNYEI; de BOT, 2014). Sobre essa mudança motivacional, temos:

> Início da aula: Bem animada para aula! Amo essa turma!
>
> Final da aula: Estou desanimada após o final da aula. A aula foi pesada e desconfortável. Um aluno não parou de falar um minuto e isso me deixou cansada. E a gramática também foi bem difícil pra eles, o que me surpreendeu. Mas o exercício de fala usando a gramática foi muito engraçado e animado. Amei as histórias que eles criaram.

Pela narrativa da docente é possível perceber que o comportamento de Freddie durante toda a aula exigiu que ela voltasse a sua atenção para o controle das interações, para além do conteúdo e das atividades que estava trabalhando com a turma. Essa sobrecarga cognitiva em administrar o seu foco, ora pelo controle das interações, ora pela execução das atividades, ora por cuidar de ambos ao mesmo tempo, obrigou a professora a se desvincular do que havia planejado e a se adaptar constantemente ao contexto em prol da dinâmica da aula (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Como resultado, a sua motivação inicial foi substituída pelo desânimo e cansaço. A Figura 9 representa esse processo de coadaptação.

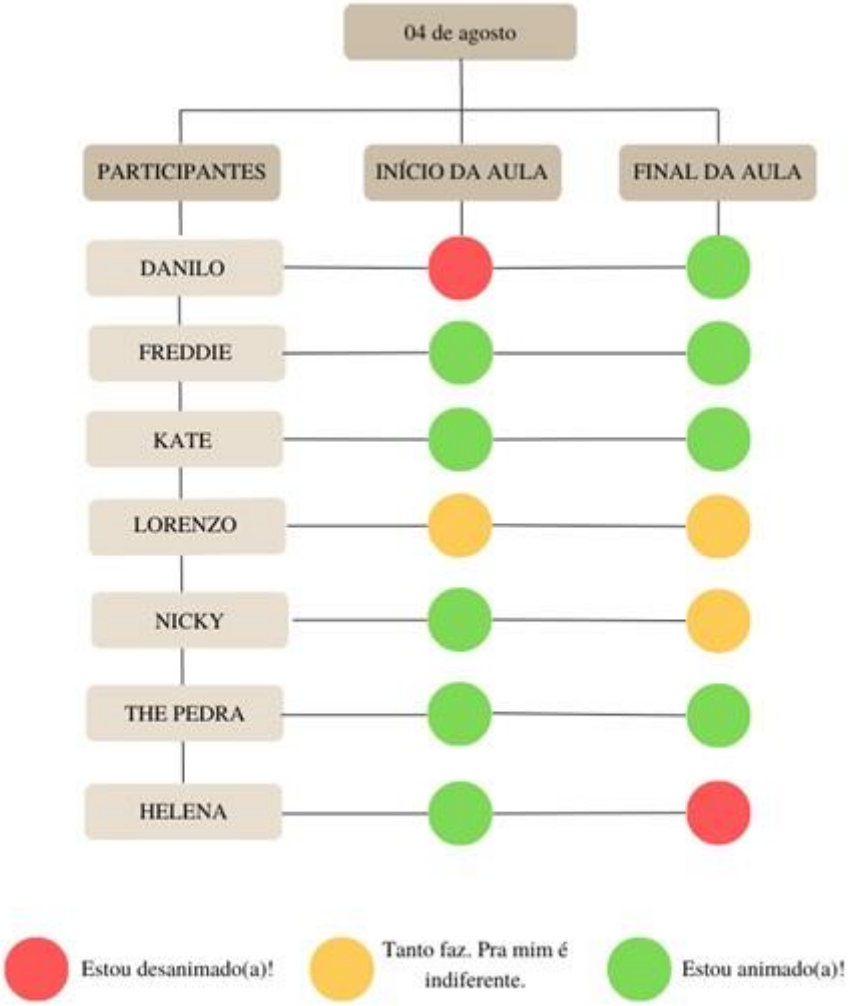
Figura 9 – Coadaptação envolvendo o comportamento de Freddie



Fonte: Elaborada pela autora

A Figura 10 revela a dinâmica motivacional da turma nessa aula. É interessante perceber que vários estudantes sinalizaram, ao final da aula, uma diminuição em seus níveis de motivação em relação ao início.

Figura 10 – Variação da motivação da turma do início para o final da aula do dia 04 de agosto



Fonte: Elaborada pela autora.

Conferindo as anotações que os estudantes Lorenzo e Nicky deixaram no *Motivational Meter*, no intuito de verificar se é possível afirmar que o comportamento de Freddie impactou a turma como um todo, como a professora ressaltou em seu discurso, curiosamente constatamos que não. Nenhum dos dois fez menção à questão. As anotações feitas foram:

> Início da aula: Estou normal, não estou mal, mas também não estou muito animado. (Lorenzo)
>
> Final da aula: Pra falar a verdade, estou um pouco mais feliz porque uma das atividades foi engraçada e eu acho que aprendi a matéria. Mas não estou taaaao animado o suficiente pra marcar "animado". (Lorenzo)

> Início da aula: Antes de começar a responder o questionário, eu perguntei a minha irmã qual era o nome fictício dela, e ela falou o nome real, isso foi muito engraçado. E hoje fazendo a tarefa de inglês me motivou a aprender mais. (Nicky)
>
> Final da aula: As histórias foram legais, mas eu demorei muito para criar a minha história uma vez que estava um pouco triste por ter errado grande parte da minha tarefa. (Nicky)

Como se vê, Lorenzo considerou a aula divertida e Nicky sinalizou oscilação em seu nível motivacional devido ao que ela considerou insucesso na realização da tarefa. Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), a sensação de insucesso no alcance de metas de aprendizagem é uma influência motivacional forte e, não raramente, gera desmotivação. Parece que isso aconteceu com Nicky.

Aula do dia 18 de agosto

No dia 18 de agosto, o planejamento de Helena compreendia três atividades. A primeira delas seria corrigir uma atividade focada na gramática *wish for present/future*, a qual foi dada aos estudantes como tarefa de casa (ANEXO E). A segunda atividade seria um exercício de leitura acerca da temática arrependimentos (ANEXO F) e, por fim, iniciar a explicação da gramática *wish for past regrets* (ANEXO G), a qual estava vinculado com a leitura.

A professora relata que a correção da atividade gramatical ocorreu de forma tranquila e que os estudantes sinalizaram domínio em seu uso. Após a finalização dessa correção, ela iniciou a correção do exercício de leitura. Como *warm-up* desta atividade, Helena, guiada pelo material didático, iniciou uma discussão acerca das áreas da vida que mais tendem a levar as pessoas a sentir arrependimento. Durante as discussões, a professora relata que Freddie abriu a porta da sala de aula abruptamente, interrompendo as discussões. De acordo com o preenchimento do *Motivational Meter* do estudante é possível afirmar que esse comportamento foi fomentado por fatores externos à sala de aula. O relato da docente e os comentários deixados por Freddie no início da aula foram:

> No meio das discussões, Freddie chega atrasado para a aula. Ele estava muito agitado e entrou abrindo a porta de forma brusca e falando: “um gato apareceu na minha casa, ele é muito bonitinho e eu não sei o que fazer com ele!” (Helena)

> Ganhei um gato :) acho que vou dar ela para os vizinhos, a gatinha deles morreu e isso me deixou muito triste :(talvez seja a melhor opção dar ela. (Freddie)

Nessa aula, também, temos a professora lançando mão de estratégias para administrar o comportamento de Freddie, levando-a a vivenciar mais processos de adaptação durante a aula, mais uma vez (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Em seus termos:

> Minha conduta foi pedir que entrasse e acalmasse e logo o questionei o porquê que não sabia o que fazer com o animal. Ele contou que estava pensando em dá-lo para a vizinha já que o dela tinha morrido então ele perguntou qual era a minha opinião. Eu disse que se ele achava que ela iria ficar feliz e se não tinha dono ele poderia dá-la de presente. Após poucos minutos ele se acalmou e demos prosseguimento à correção da atividade de compreensão do texto que eles fizeram em casa.

A atitude de Helena fomentou mudança no comportamento de Freddie, fazendo com que ele se adaptasse (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Após minutos de conversa, a docente iniciou a correção da compreensão do texto. Como uma das atividades propostas pelo material didático, os estudantes foram solicitados a comentar acerca do seu maior arrependimento de vida. Novamente, a atitude de Freddie foi disruptiva pelo fato de que ele fez um desabafo triste e pesado, o que quebrou o ritmo da aula, forçando a professora a reinventar a dinâmica da aula (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Sobre isso, ela narra:

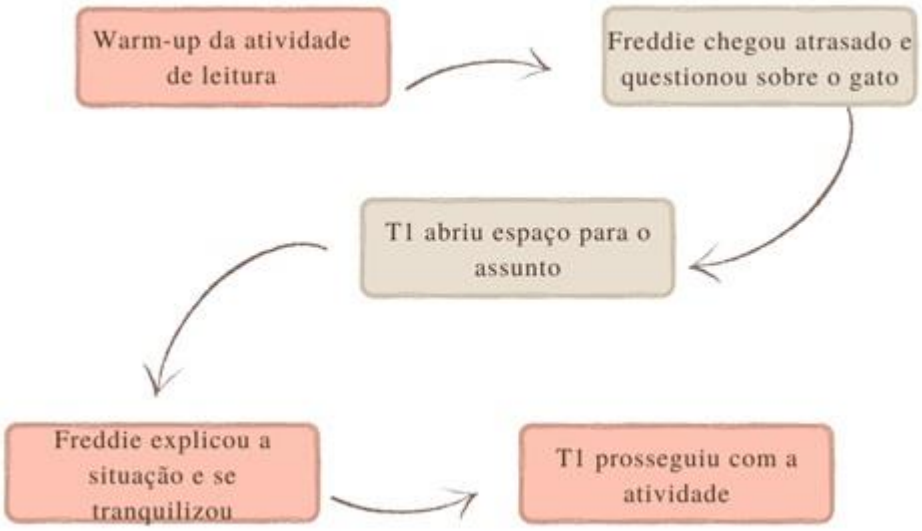
> Para finalizar a temática do texto, os estudantes foram solicitados a dizer qual era o maior arrependimento de vida deles. As discussões foram muito boas, eles falaram coisas do tipo: eu queria ter aprendido balé quando era criança, ter aprendido tocar violão, etc. Mas o que mais nos surpreendeu foi a resposta do Freddie: “de ter nascido, eu arrependo de ter nascido”. Ele falou de uma forma tão forte, como se estivesse desabafando. Assim que ele falou isso, um outro aluno perguntou a ele: “Como você pode se arrepender de algo que você não escolheu fazer?”. Nesse momento, eu pensei que seria importante dar espaço pra esse questionamento, no intuito de fazer com que ele se acalmasse. Então, por causa dessa pergunta o aluno desabafou sobre a situação da família, que os pais não possuem boa interação com ele e que não se mostram felizes pela sua presença. Esse desabafo gerou apoio dos colegas dizendo que não fazia sentido se sentir assim. Depois desse desabafo, parece que ele se sentiu mais aliviado e ficou em silêncio. Após alguns minutos de conversa, nós demos continuidade ao material, iniciando a introdução da segunda parte do tópico gramatical *wish for past regrets*.

Parece ser possível inferir que a estratégia afetiva usada por Helena ao possibilitar que o estudante desabafasse sobre a sua situação contribuiu para que o seu estado de espírito se

modificasse (MERCER, 2013; DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Conforme as percepções da professora, a inquietação de Freddie durante a discussão foi substituída pelo comportamento de quem parece aliviado, o que a possibilitou dar prosseguimento à aula. A medida que os comportamentos vão-se codaptando, os comportamentos vão mudando e a aula vai fluindo como resultado da interação orgânica, interdependente entre as pessoas e os eventos que se sucedem (USHIODA, 2015).

Os dois processos de coadaptação flagrados nessa aula revelam que a motivação de Helena flutua em função de sua interação com o contexto de comportamento disruptivo de Freddie. As Figuras 11 e 12 buscam representá-los, respectivamente.

Figura 11 - Coadaptação envolvendo a chegada atrasada de Freddie à aula



Fonte: Elaborada pela autora

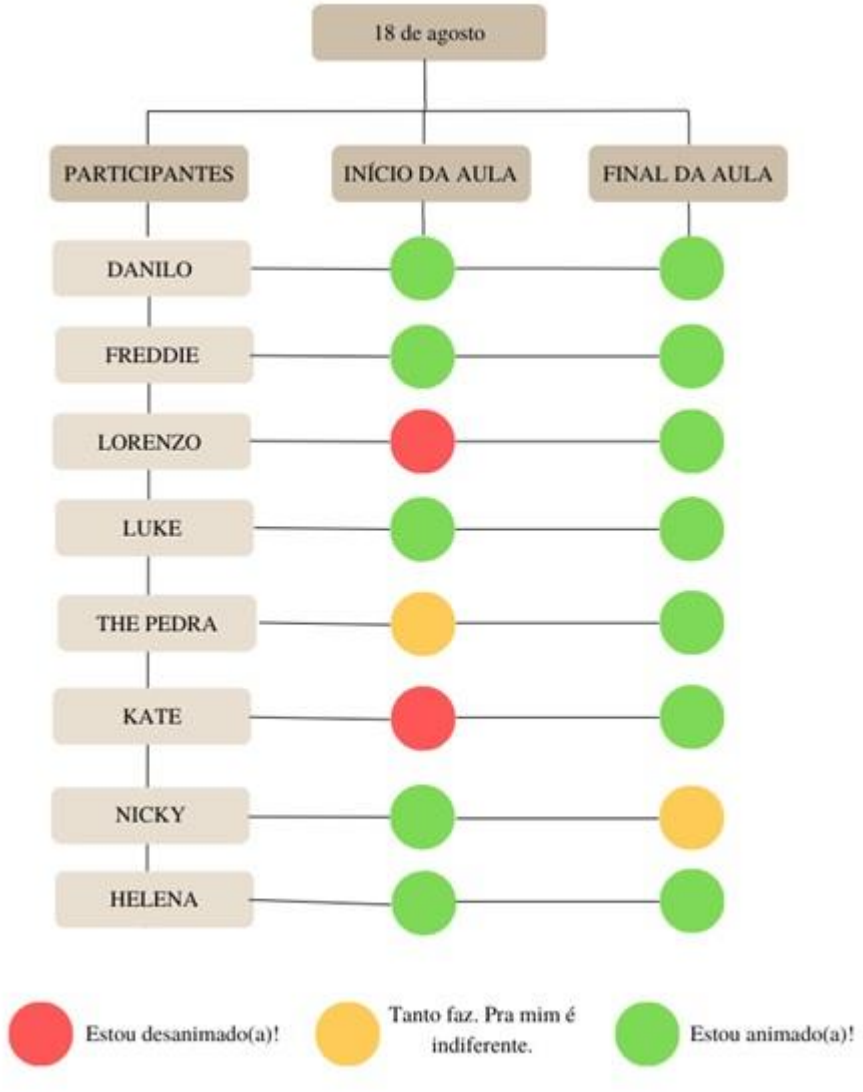
Figura 12 - Coadaptação envolvendo o desabafo inesperado de Freddie

Fonte: Elaborada pela autora

Por sua vez, a Figura 4[40] parece evidenciar que, apesar de todo o transtorno introduzido à aula pelo estudante Freddie e pela dificuldade emocional enfrentada pela professora para administrar a aula, a motivação dos estudantes foi pouco impactada.

[40] Originalmente inserida na página 63 deste capítulo, é reproduzida aqui, já que a mesma aula está sendo analisada sobre enfoque diverso.

Figura 4 – Variação da motivação da turma do início para o final da aula do dia 18 de agosto



Fonte: Elaborada pela autora

A quase totalidade dos estudantes alegaram estar motivados ao final da aula e atrelaram a sua mudança de nível motivacional à maneira como a professora conduziu a aula. Os comentários evidenciam mais uma vez que a forma que Helena conduziu a aula contribuiu para que a motivação dos estudantes se modificasse (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Escreveram no *Motivational Meter:*

> Início: Estou bem cansado pois estou estudando desde manhã, só parando para comer e breves pausas. E chegar em casa terei que estudar mais, esse pensamento me desanima. (Lorenzo)

> Final: Fizemos uma atividade diferente e foi bem engraçado. Estou mais animado. (Lorenzo)
>
> Início da aula: Muita coisa pra fazer na escola. (Kate)
>
> Final da aula: O final foi legal,pq a teacher viu que todo mundo estava desanimado e fez uma" dinâmica". (Kate)
>
> Início da aula: I'm tired. (The Pedra)
>
> Final da aula: Fun class. (The Pedra)

Da mesma forma que os colegas, Nicky também atrelou o seu nível motivacional do final da aula à maneira como vivenciou a aula. No entanto, sua anotação no *Motivational Meter* evidencia o movimento contrário dos demais – Nicky chegou motivada para a aula e saiu indiferente. Essa diferenciação comprova que cada estudante responde diferentemente aos mesmos procedimentos dentro de sala de aula e a alteração no nível motivacional de cada um ocorre de forma particular, conforme ensina Dörnyei e Ushioda (2011). Nicky registrou:

> Início da aula: Mesmo estando um pouco triste hoje de manhã, estou feliz agora, então isso está me motivando a aprender inglês.
>
> Final da aula: Eu estava perdida durante a realização da atividade então assim, estou um pouco desanimada.

Neste capítulo, tentamos evidenciar os processos de coadaptação entre professora e estudantes que emergiram dos dados gerados no decorrer de dez aulas e casá-los com as narrativas da professora e os comentários feitos no *Motivational Meter* por todos os envolvidos. Enfrentamos o desafio de buscar compreender e discutir os aspectos presentes nos dados que evidenciam as prováveis influências percebidas nos níveis motivacionais dos participantes da pesquisa, descrevendo a relação orgânica e interdependente flagrada entre a motivação dos estudantes, da professora e o contexto, em meio às interações vivenciadas durante as aulas, em função, principalmente, das atividades propostas pela professora.

Uma vez esgotado o desafio, passamos agora à conclusão deste estudo.

5 CONCLUSÃO

Objetivando concluir o presente trabalho, retomamos as perguntas de pesquisa, apresentamos as contribuições e limitações do estudo, fazemos sugestões para futuras pesquisas e tecemos breves considerações finais.

5.1 Retomada da Pergunta de Pesquisa

Neste estudo os dois objetivos específicos delimitados nos levaram a formular uma única pergunta de pesquisa: *Como se caracteriza a dinâmica motivacional das aulas de língua inglesa observadas?*

Ao levantar e discutir os níveis de motivação dos estudantes e da professora, bem como ouvir as narrativas de Helena sobre o planejado e o ocorrido em cada uma das dez aulas investigadas e ler os comentários deixados pelos estudantes no *Motivational Meter*, observamos que a dinâmica motivacional pode ser representada pelos processos de coadaptação que emergiram dos dados e se encaixam em um de três temas: uso de tecnologias digitais, aumento do protagonismo dos estudantes e administração do comportamento disruptivo de um dos estudantes durante as aulas.

No que se refere ao uso de tecnologia digital, temos que Helena faz uso de aplicativos como estratégias motivacionais a fim de engajar o seu grupo de estudantes quando estes se mostram apáticos ou desanimados durante as aulas. O uso dessas estratégias nos mostra como a professora é atenta ao *feedback* – é sensível ao ritmo e ao estado de espírito dos estudantes, bem como às questões contextuais, como quando houve a falha em equipamento, e se permite modificar as suas aulas, tornando-as mais leves e prazerosas para todos.

Ao compararmos os níveis motivacionais dos estudantes no início e no final de cada aula e os comentários deixados por eles no *Motivational Meter*, percebemos que há uma conexão entre a motivação dos estudantes e o uso das ferramentas digitais. Os comentários deixados pelos aprendizes sinalizam que os aplicativos utilizados pela docente promoveram um ambiente descontraído, prazeroso e interativo. Isso fez com que o nível de motivação da maioria dos estudantes se modificasse ou se mantivesse positivo.

De fato, parece ser possível afirmar que o uso de ferramentas digitais concorreu para a motivação dos estudantes e da professora. Porém, não podemos concluir se essa conexão está relacionada aos aplicativos escolhidos por Helena ou se qualquer ferramenta digital estimularia o mesmo comportamento pelos estudantes ou ainda se esses mesmos estudantes iriam se comportar da mesma maneira ou até mesmo de maneira semelhante diante do uso das mesmas ferramentas digitais usadas pela professora em outra ocasião, por causa do caráter complexo da dinâmica motivacional observada.

No que se refere ao aumento do protagonismo dos estudantes, percebemos que a professora Helena sempre busca trazer os seus estudantes para o centro da aprendizagem, proporcionando a eles o espaço para negociarem as suas ideias. Foi possível perceber que Helena estimula a participação constante de seus estudantes na execução das atividades.

Por sua vez, o grupo de estudantes parece se caracterizar por gostar de interagir e discutir. Percebemos que a forma com que a professora conduz as aulas, transferindo a responsabilidade de solução dos questionamentos ou trazendo-os para o foco das discussões, fomenta mudanças positivas na motivação dos estudantes. Os níveis de motivação observados no início e ao final das aulas nos mostram que grande parte dos aprendizes se motivou ou se manteve motivado por influência dessa atitude de Helena. Mesmo no caso daqueles estudantes que não registraram alteração positiva em seu nível motivacional do início para o final da aula, constatamos, em seus comentários, o apreço pelas discussões fomentadas.

A partir dessas percepções, acreditamos que os processos de coadaptação envolvendo o protagonismo dos estudantes contribuíram para a motivação do grupo. Certamente, a professora conhece a turma e investe em seu protagonismo como estratégia para engajá-los.

Por fim, o comportamento disruptivo de um estudante em específico durante as aulas nos mostra que cada aula se dá de forma única e é influenciada pelos sistemas que as compõem. Percebemos que o estudante Freddie atua como um ponto importante na dinâmica das aulas, fazendo com que a professora se adapte aos seus comportamentos a fim de que a aula não seja interrompida por causa de suas atitudes.

Notamos também que mesmo que as ações desse estudante ocorram de forma frequente e exijam que Helena se adapte a todo momento, a professora opta por agir de forma acolhedora, permitindo receber e ouvir o estudante. Isso nos mostra como que Helena acolhe

as emoções de seus aprendizes e é sensível às dinâmicas das aulas aceitando caminhar juntamente com à imprevisibilidade que elas provocam.

No que tange ao nível motivacional da docente, não conseguimos perceber até que ponto os processos de adaptação à conduta do estudante Freddie influenciaram a motivação da docente. Em uma das duas aulas investigadas, o nível motivacional da docente se modificou negativamente, mas na outra permaneceu estável, apesar do grande esforço relatado por Helena para contornar o comportamento de Freddie e focar no conteúdo a ser trabalhado com a turma.

Em relação aos níveis de motivação dos estudantes, identificamos que a atitude conturbada de Freddie durante as aulas não foi suficiente para impactar negativamente a sua motivação. Possivelmente, a forma como a professora conduziu as atividades e administrou a interferência disruptiva de Freddie viabilizou processos de coadaptação que amenizaram o problema.

Em termos gerais, no que tange à motivação da professora no início das aulas, observamos que o seu nível motivacional foi fomentado pelas suas expectativas para a aula e o seu envolvimento positivo com o grupo de estudantes. Em relação à sua motivação ao final de cada aula, evidenciamos que a sua variação ocorreu devido às suas percepções em relação ao comportamento, interesse e engajamento dos estudantes durante a execução das atividades, às benesses e às dificuldades enfrentadas com o uso de tecnologia digital.

Por meio dos registros do *Motivational Meter* de Helena, destacamos que a participação efetiva dos estudantes e o seu engajamento durante as discussões e atividades foram os pontos principais para que a motivação de Helena se elevasse ao final das aulas. Dessa maneira, percebemos que Helena se caracteriza por ser uma profissional que se preocupa com o desenvolvimento da turma e que a sua motivação está correlacionada com as suas percepções de sucesso de suas aulas.

Percebemos que Helena tem conhecimento de que fatores externos são inerentes e inevitáveis ao contexto de ensino e, para administrá-los, a docente se utiliza de estratégias pedagógicas e afetivas sempre que necessário. Ficou evidente que a professora possui um repertório de práticas intuitivas, acumulado no decorrer de sua vida profissional, que amplia a sua capacidade para agir diante da dinamicidade das aulas. A abrangência dessas práticas e

sua capacidade de se adaptar às circunstâncias certamente impacta positivamente na motivação dos estudantes.

Foi observado também que a professora aproveita os propiciamentos que emergem nas interações em sala de aula para contribuir para a aprendizagem do grupo. Um exemplo está no fato de que ela sempre se utiliza dos questionamentos iniciados pelos próprios estudantes durante as atividades.

Helena opta por iniciar discussões sobre assuntos atuais e significativos para o grupo, visto que se relacionam, via de regra, à realidade e aos interesses imediatos dos estudantes. Por exemplo, podemos citar a discussão sobre o programa de televisão “Largados e Pelados”. Parece ser possível afirmar, que essa atitude favorece a aprendizagem, uma vez que a professora convida os estudantes para o centro das discussões, permitindo que eles negociem as suas ideias, mobilizem suas identidades, exerçam agência, gerenciem sua motivação.

Em relação aos níveis motivacionais dos estudantes no início das aulas, percebemos que fatores externos à sala de aula foram as principais influências. O cansaço devido às demandas escolares, questões pessoais e a interação com outras pessoas foram pontos destacados pelos estudantes. Já a sua motivação ao final das aulas foi influenciada principalmente pelas atividades propostas pela docente. Isso pode ser identificado pelos comentários deixados no *Motivacional Meter*. Os estudantes qualificaram várias aulas usando adjetivos como: “engraçada”, “divertida”, “dinâmica” e “interativa”, o que nos leva a afirmar que as interações vivenciadas durante essas aulas contribuíram positivamente para a motivação dos aprendizes.

Assim, concluímos que a motivação dos estudantes e a do professor apresentaram grandes variações durante as aulas observadas. Foi possível verificar que a motivação é dinâmica - varia muito, tanto em decorrência das interações dentro da sala de aula quanto de fatores externos a ela. Foi comprovado também o caráter complexo da motivação, uma vez que nem sempre conseguimos explicar a variação de nível motivacional que ocorre do início para o final da aula, já que não há como estabelecer relação de causa e efeito entre o que acontece na aula e a motivação dos estudantes.

5.2 Contribuições e limitações do estudo

Dörnyei (2015) ressalta a necessidade de estudar a motivação sob a perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos e os estudos que antecedem esta pesquisa apontaram para uma lacuna no sentido de se investigar a inter-relação entre a motivação do professor e a de seus estudantes. Assim, acreditamos que nosso trabalho contribui para a ampliação desse reportório, uma vez que buscamos descrever uma trajetória motivacional, explicitando e discutindo os eventos de coadaptação que emergiram.

Esta pesquisa nos permitiu entender que não é possível estabelecer uma relação de causa e efeito entre os eventos que ocorrem nas aulas. Ninguém está no controle da dinâmica das interações. Tudo em uma sala de aula é imprevisível, mas ainda assim cabe ao professor gerenciar tais interações e zelar pelo cumprimento de um currículo, procurando tornar a aula interessante e significativa para os envolvidos, na expectativa de que a motivação dos estudantes se mantenha em níveis satisfatórios, para evitar a evasão.

Faz-se necessário investigar as aulas como um sistema complexo, considerando todas as mudanças que nela ocorrem juntamente com a influência do contexto, sob pena de os resultados da investigação não revelarem a realidade da sala de aula. Professor, estudantes e os aspectos contextuais não podem ser reduzidos a "variáveis" individuais, como propõe a tradição de pesquisa em Linguística Aplicada. Eles precisam ser considerados como um todo orgânico, como elementos individuais que funcionam de forma ecológica, interdependente.

Acreditamos que o questionário "*Motivational Meter*" também é uma contribuição desse estudo. Ele pode funcionar como uma ferramenta metodológica a ser usada durante as aulas de língua inglesa a fim de orientar professores no que se refere à motivação de seus estudantes, por exemplo. E pode, também, ser utilizado na geração de dados parciais de outras pesquisas acadêmicas.

Waninge, Dörnyei e de Bot (2014) ressaltam que a motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira pode sofrer, e geralmente sofre, alterações de um momento para o outro. Em face disso, entendemos que este estudo teve uma limitação que merece ser registrada: ao verificarmos a motivação em apenas dois momentos da aula, no início e ao final, reduzimos a possibilidade de perceber a flutuação da motivação ao longo da aula, qual tipo de atividade tem maior influência sobre ela e como se dá essa influência.

Considerando essa limitação, tecemos algumas sugestões para futuras pesquisas.

5.3 Sugestões para futuras pesquisas

Esta pesquisa nos leva a crer que devem ser realizados estudos que tenham em vista observar mais nitidamente a motivação do professor e a dos estudantes também durante a aula. Segundo Dörnyei (2002), a motivação sofre alterações na medida em que os indivíduos avaliam as influências sociais que os cercam e operam ações. Assim, uma possibilidade seria investigar como a motivação dos participantes se altera ao final da realização de cada atividade. Os resultados dessa pesquisa poderiam informar ao professor como aquela determinada turma prefere aprender, subsidiando assim a sua prática pedagógica, entre outras questões (imprevisíveis). No entanto, é preciso cuidar para que a intervenção da pesquisa busque maneiras de flagrar a oscilação da motivação sem atrapalhar a dinâmica das aulas.

Parece também interessante que futuras pesquisas investiguem a inter-relação da motivação do professor e a de seus estudantes em interface com o contexto em uma janela de tempo maior, para que possa investigar a dinâmica motivacional de forma mais detalhada. Dados gerados por um período mais longo de tempo poderiam dar conta de evidenciar padrões motivacionais da turma que, por sua vez, poderiam subsidiar uma maior compreensão das dinâmicas vivenciadas.

Neste estudo, a janela de tempo investigada não nos permitiu afirmar seguramente que houve *soft-assembly*[41]. O período de investigação foi curto em função de circunstâncias alheias à vontade da pesquisadora. No entanto, acreditamos que outro caminho importante para futuras pesquisas seria a inclusão dos processos de *soft-assembly* na investigação da auto-organização do sistema motivação na aprendizagem de inglês. Sabemos que os processos de auto-organização do sistema dinâmico complexo se dão por processos de coadaptação e de *soft-assembly*.

Por fim, sugerimos que futuras pesquisas sejam feitas em outros tipos de instituição. Como a dinâmica motivacional se altera em função das especificidades de cada ambiente, é importante que sejam feitas futuras pesquisas na escola regular, pública ou privada, em todos os níveis de ensino.

---

[41] Refere-se à mudança de estado sofrida pelo sistema dinâmico complexo por meio da qual ele sai de um estado de estabilidade temporário e passa a outro. Essas mudanças acontecem como resultado de processos pelos quais um sistema complexo se adapta dinamicamente às mudanças de contexto, passando de uma configuração para outra (BAMBIRRA, 2017, p. 223).

5.4 Breves considerações finais

Retomo a epígrafe com a qual dei início a esta dissertação:

> *Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.* (FREIRE, 1997, p. 32)

Da mesma forma, assumimos que a compreensão sobre a motivação e os eventos que ocorrem nas aulas deve ser dada de forma contínua considerando as especificidades de cada grupo de estudantes com que estamos trabalhando, para que seja possível intervir. Afirmamos que a motivação e as aulas não devem ser consideradas como algo estático. Pelo contrário, devem ser considerados a sua não linearidade, o seu dinamismo e a sua imprevisibilidade todo o tempo, lembrando que cada indivíduo que faz parte de uma turma vivencia a aula de forma única.

Acreditamos que a compreensão da natureza complexa da motivação, das aulas, do professor e dos estudantes, possibilita que nós, docentes, possamos agir de forma sensível às dinâmicas da sala de aula, aceitando que há momentos em que devemos prosseguir e momentos em que devemos retroceder. A aceitação dessa realidade parece nos permitir atuar de forma efetiva, de acordo com às necessidades do nosso grupo de aprendizes.

Nessa perspectiva, concluímos que a arte de ser professor é burilada quando se ele compromete a ser um professor reflexivo, agente e responsável pela própria prática pedagógica. Nesse sentido, parece fundamental que nos indaguemos a todo momento sobre as nossas ações de ensino, que busquemos compreender o que ocorre dentro de sala de aula e que, na medida do possível, percebamos as influências e as implicações de nossas ações ao longo dos processos de aprendizagem que se realizam à nossa volta. Dentro da rede complexa que é a aprendizagem, é importante que procuremos compreender os fatores que influenciam a nossa motivação e a dos estudantes, lembrando-nos de que esses fatores mudam o tempo todo e de que seus efeitos também são diferentes, se mudadas as circunstâncias envolvidas ou os momentos em que refletimos sobre eles. Ao fazermos isso, aumentamos as nossas chances de conseguirmos viabilizar processos de adaptação dos estudantes que favoreçam o gerenciamento, a proteção e a manutenção de sua motivação para aprender a língua inglesa.

REFERÊNCIAS

ASTUTI, S. P. Exploring motivational strategies of successful teachers. *TEFLIN Journal*. v. 27. n. 1. p. 1-22, 2016.

BAMBIRRA, R. Motivational dynamics in English classes at a Brazilian public school. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, p. 219-246, 2017.

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.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, v. 18, p. 1-21, 1991.

CAMERON, L.; LARSEN-FREEMAN, D. Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 17. n. 2. p. 226–239, 2007.

CASTRO, E. Complex adaptive systems, language advising, and motivation: A longitudinal case study with a Brazilian student of English. *System*, v. 74, p. 138-148, 2018.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*. n. 5. p. 2-14, 1990.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Intrinsic motivation and effective teaching. In: M. CSIKSZENTMIHALYI (Ed.). *Applications of flow in human development and education.* United States: Springer, 2014. p. 173-187.

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

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

DÖRNYEI, Z. The motivational basis of language learning tasks. In: P. ROBINSON (Ed). *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002. p. 137-158.

DÖRNYEI, Z. Attitudes, orientation, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, v. 53, 2003, p. 3-32.

DORNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics:* Qualitative and mixed methodologies New York: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Z; CSIZER, K. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, v. 2, 1998. p. 203-229.

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

DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. Introduction: Applying complex dynamic systems principles to empirical research on L2 motivation. In: Z. DÖRNYEI; P. MACINTYRE; A. HENRY (Eds.) *Motivational dynamics in language learning.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2015. p. 1-7.

DUARTE, G. Aprendizagem de Inglês a partir de eventos complexos de letramentos: Uma perspectiva complexa sobre a motivação e as práticas de letramentos. *(Con)textos Linguísticos*. v. 12, p. 46-67, 2018.

ESCUDERO, M. D. P. Attractor states, control parameters, and co-adaptation in instructed L2 inferential comprehension: a design-based research study of a critical reading intervention. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]*, v. 13. n. 2, p. 463-492, 2013.

HASAN, D. C. What factors influence changes in students' motivation to learn English as a foreign language? *Asian EFL Journal*. Senior Editor: Paul Robertson, v. 20, p. 20-32, 2018.

HENRY, A. J. The dynamics of L3 motivation: A longitudinal interview/observation based study. In: Z. DÖRNYEI; P. MACINTYRE; A. HENRY (Eds.) *Motivational dynamics in language learning.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2015. p. 83-94.

HENRY, A.; THORSEN, C. Teacher–student relationships and L2 motivation. *Modern Language Journal*, v. 102, n. 1, 2018, p. 218–241.

HEYLIGHEN, F. Self-organization, emergence, and the architecture of complexity. *Proceedings of the European Congress on System Science.* Paris: AFCET, p. 23–32, 1989.

HIVER, P. Attractor states. In: Z. DÖRNYEI; P. MACINTYRE; A. HENRY (Eds.) *Motivational dynamics in language learning.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2015. p. 20-28.

KIKUCHI, K. Reexamining demotivators and motivators: A longitudinal study of Japanese freshmen's dynamic system in an EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 11, 2017, p. 124-145.

KONSETT-FIRTH, C. Co-adaptation processes in plenary teacher student talk and the development of L2 interactional competence. *Classroom Discourse*, v. 11, n. 3, p. 209-228, 2019.

LAMB, M. The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, v. 50. n. 3, 2017, p. 301-346.

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

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

LARSEN-FREEMAN, D. Ten "lessons" from complex dynamic systems theory: What is on offer. In: Z. DÖRNYEI; P. MACINTYRE; A. HENRY (Eds.) *Motivational dynamics in language learning.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2015. p. 11-19.

LARSEN-FREEMAN, D. Classroom-oriented research from a complex systems perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching, v.* 6, 2016, p. 377-393.

LARSEN-FREEMAN, D; CAMERON, L. Research methodology on language development from a complex systems perspective. *The Modern Language Journal*, v. 92, n. 2, 2008, p. 200-213.

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

LATHAM-KOENING, C.; OXENDEN, C.; CHOMACKI, K. *American English File:* student's book 4. 3. ed. Oxford: OUP, 2021.

LEFFA, V. J. Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 24-29, 2009. DOI: https://doi.org/10.4013/cld.2009.71.03.

MARTINS, G. A. *Estudo de caso*: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MATSUMOTO, M. Second language learner's motivation and their perceptions of teachers' motivation. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION, 2., 2009, Kuala Lumpur, Malaysia. *Proceedings...* Kuala Lumpur, Malaysia: Quality Learning in Higher Education, 2009. Disponível em: <http://epublications.bond.edu.au/hss_pubs/348>. Acesso em março de 2022.

McEOWNE, M. S.; TAKEUCHI, O. Motivational strategies in EFL classrooms: how do teachers impact students' motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 8. n. 1, 2014, p. 20-38.

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

MICCOLI, L. S. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6. n. 2, 2006. p. 207-248.

MICCOLI, L. S. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino*, v. 10, 2007, p. 47-86.

MICCOLI, L. S. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades.* Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. S. Introdução: a evolução da pesquisa experiencial – uma trajetória colaborativa. In: L. S. MICCOLI (Org.). Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: Uma teoria em evolução. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 17-75.

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

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

MIFSUD, M. The relationship of teachers' and students' motivation in ELT in Malta: a mixed methods study. School of Education (Master's dissertation), University of Nottingham, UK, 2011. Disponível em: <http://eprints.nottingham.ac.uk/12983/1/555348.pdf>. Acessado em fevereiro de 2022.

NITTA, R.; BABA, K. Self-regulation in the evolution of the ideal L2 self: A complex dynamic systems approach to the L2 motivational self-system. In: Z. DÖRNYEI; P. MACINTYRE; A. HENRY (Eds.) *Motivational dynamics in language learning.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2015. p. 367-396.

MACINTYRE, P.; SERROUL, A. Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance perspective. In: Z. DÖRNYEI; P. MACINTYRE; A. HENRY (Eds.) *Motivational dynamics in language learning.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2015. p. 109-138.

NASCIMENTO, M. Linguagem como um sistema complexo: Interfaces e interfaces. In: V. L. M. O. PAIVA; M. NASCIMENTO (Orgs.). *Sistemas adaptativos complexos:* Lingua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras / FAPEMIG, 2009. p. 61-72.

PAIVA, V. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: F. T. C. BRUNO (Org.). *Ensino aprendizagem de línguas estrangeiras*: Reflexão e prática. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 23-36. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/modelo.htm>. Acessado em março de 2022.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: Uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada.* v. 8, n. 2, 2008. p. 261-266.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: V. H. BURGO; E. F. FERREIRA; L. J. STORTO (Orgs.). *Análise de textos falados e escritos:* Aplicando teorias. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 71-86.

PINIEL, K.; CSIZÉR, K. Changes in motivation, anxiety, and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. In: Z. DÖRNYEI; P. MACINTYRE; A. HENRY (Eds.) *Motivational dynamics in language learning.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2015. p. 164-194.

PŘIKRYLOVÁ, P. Motivation of students at the second stage of primary school. (Thesis) Faculty of Education (Thesis), Masaryk University. Brno, República Tcheca, 2014. Disponível em: <https://theses.cz/id/q4swqc/>. Acesso em setembro de 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho cientifico*: Métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

RAHIMI, M.; KARKAMI, F. H. The role of teachers' classroom discipline in the teaching effectiveness and students' language learning motivation and achievement: A path method. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, v. 3. n. 1, 2015, p. 57-82.

SAMPSON, R. J. Tracing motivational emergence in a classroom language learning project. *System*, v. 50, 2015, p. 10–20.

SAMPSON, R. J. EFL teacher motivation in-situ: Co-adaptive processes, openness and relational motivation over interacting timescales. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 6. n. 2, 2016, p. 293-318.

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

PINTO, D. S. S. Experiências de uma professora com livros didáticos: a emergência de uma educadora. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (Tese de doutorado). Belo Horizonte, 2020.

TOFFOLI, D.; PERROT, L. Autonomy, the online informal learning of English (OILE) and learning resource centers (LRCs): The relationships between learner autonomy, L2 proficiency, L2 autonomy and digital literacy. In: M. CAPPELLINI; T. LEWIS; A. R. MOMPEAN (Eds.). *Learner Autonomy and Web 2.0. - CALICO Journal, Advances in CALL Research and Practice*. Sheffield: Equinox, 2017. ch. 9. p. 198-228.

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

VERSPOOR, M. Initial conditions. In: Z. DÖRNYEI; P. MACINTYRE; A. HENRY (Eds.) *Motivational dynamics in language learning.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2015. p. 38-46.

WANINGE, F.; DÖRNYEI, Z.; DE BOT, K. Motivational dynamics in language learning: Change, stability and context. *The Modern Language Journal*. v. 98. n. 3. 2014. p. 704-723.

XIAO, J. What do distance language tutors say about teacher motivation? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*. v. 29. n. 2, 2014, p. 145-159.

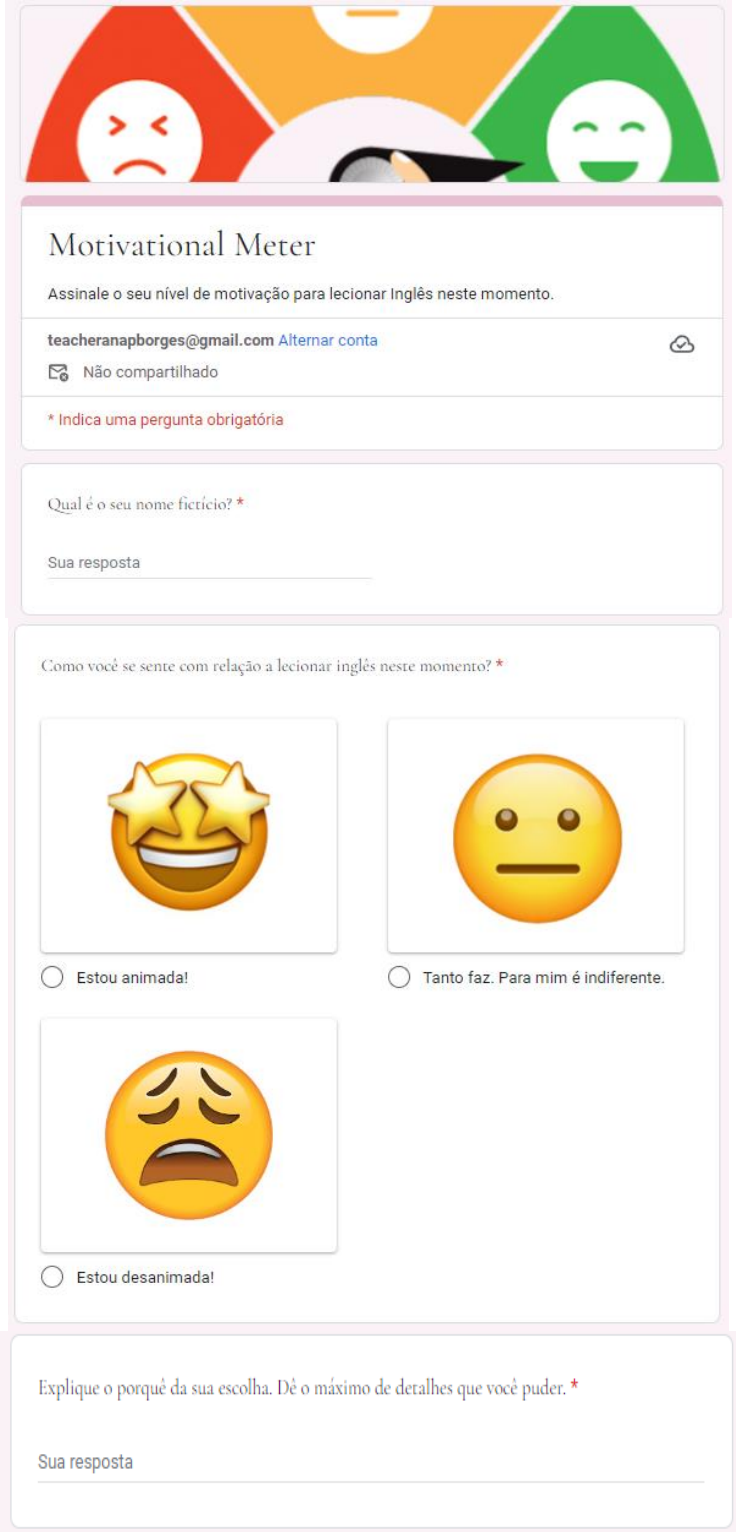
YASHIMA, T.; ARANO, K. Understanding EFL learners' motivational dynamics: A three-level model from a dynamic systems and sociocultural perspective. In: Z. DÖRNYEI; P. MACINTYRE; A. HENRY (Eds.) *Motivational dynamics in language learning.* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2015. p. 285-314.

APÊNDICES

APÊNDICE A – *Motivational Meter* direcionado à professora 99
APÊNDICE B – *Motivational Meter* direcionado aos estudantes 100
APÊNDICE C – Roteiro de perguntas direcionado à professora 101

APÊNDICE A – *Motivational Meter* direcionado à professora

MOTIVATIONAL METER - PROFESSORA



Motivational Meter

Assinale o seu nível de motivação para lecionar Inglês neste momento.

teacheranapborges@gmail.com Alternar conta

Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Qual é o seu nome fictício? *

Sua resposta

Como você se sente com relação a lecionar inglês neste momento? *

Estou animada!

Tanto faz. Para mim é indiferente.

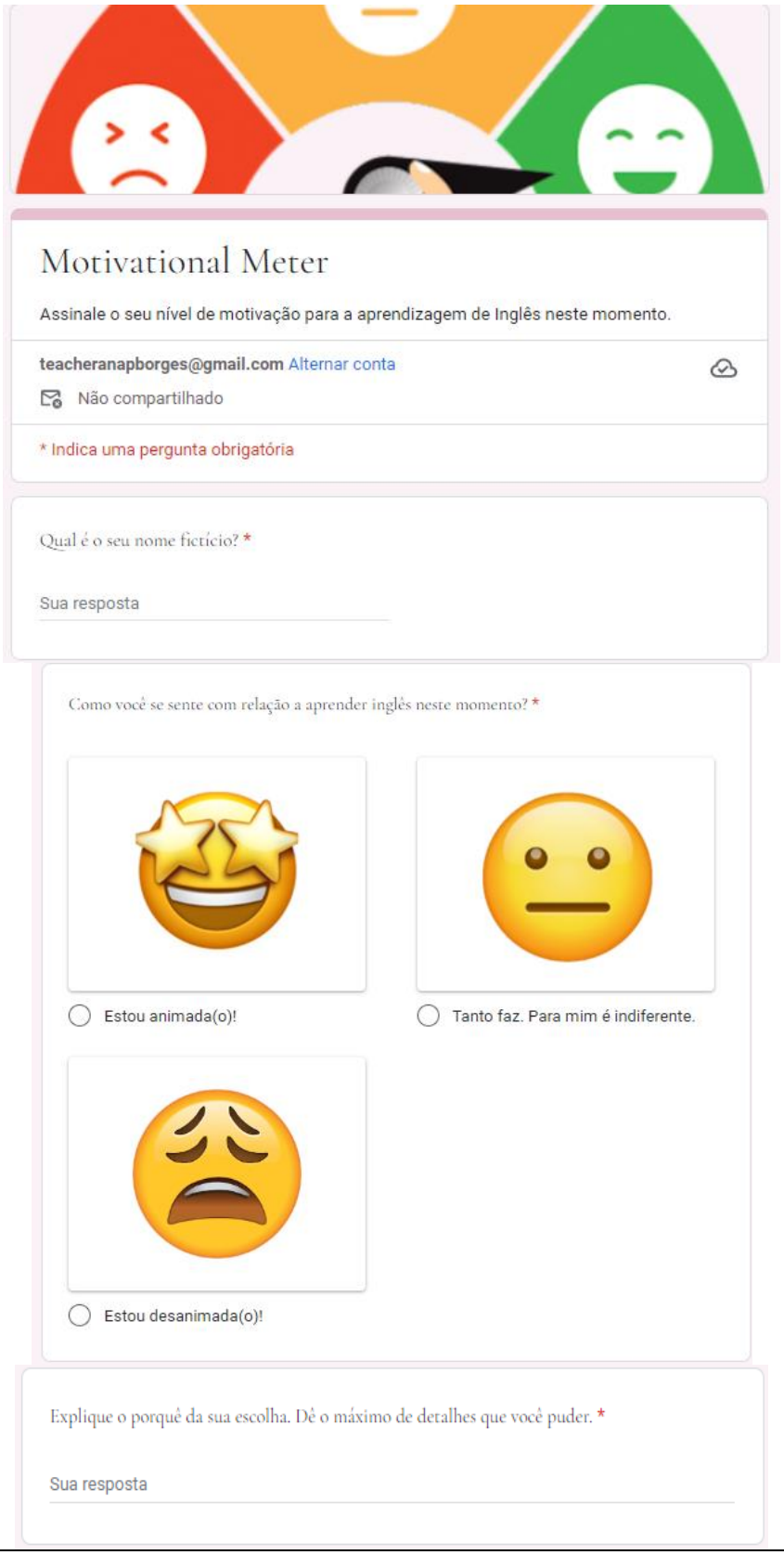
Estou desanimada!

Explique o porquê da sua escolha. Dê o máximo de detalhes que você puder. *

Sua resposta

APÊNDICE B – *Motivational Meter* direcionado aos estudantes

MOTIVATIONAL METER - ESTUDANTES



Motivational Meter

Assinale o seu nível de motivação para a aprendizagem de Inglês neste momento.

teacheranapborges@gmail.com Alternar conta

Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Qual é o seu nome fictício? *

Sua resposta

Como você se sente com relação a aprender inglês neste momento? *

Estou animada(o)!

Tanto faz. Para mim é indiferente.

Estou desanimada(o)!

Explique o porquê da sua escolha. Dê o máximo de detalhes que você puder. *

Sua resposta

APÊNDICE C – Roteiro de perguntas direcionado à professora

ROTEIRO DE PERGUNTAS

INSTRUÇÃO: Responda as perguntas abaixo ao compor a sua narrativa ao final de cada aula.

PERGUNTA 1:
Você cumpriu (conseguiu cumprir) o seu planejamento integralmente?
—

PERGUNTA 2:
Há algum fator (externo ou não à sua aula) que influenciou positiva ou negativamente o progresso da aula de hoje?

PERGUNTA 3:
Você está satisfeita com a sua aula? Tente descrever brevemente como você se sente a respeito, por favor.

PERGUNTA 4: (opcional)
Se quiser, sinta-se à vontade para comentar sobre qualquer outra coisa que você considera relevante sobre essa aula especificamente.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora 103
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Estudantes 108
ANEXO C – Atividade de leitura do texto *"How to keep children safe at home"* …….. 112
ANEXO D – Atividade: Writing a blog post …… 113
ANEXO E – Exercício de gramática: *wish for present/future* 114
ANEXO F – Exercício de leitura acerca da temática arrependimentos 115
ANEXO G – Explicação da gramática: *wish for past regrets* 117
ANEXO H – *Quiz* acerca da temática técnicas de sobrevivência 118
ANEXO I – Exercício de compreensão de texto acerca da entrevista com uma médica sobre a sua participação em um *reality show* de sobrevivência 119
ANEXO J – Atividade de escuta acerca do grupo de amigos que desapareceram na selva 122
ANEXO K – Exercício de gramática: *second and third conditionals* 126
ANEXO L – Exercício de escrita: *story chains* 127

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE de nº: 58899422.3.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP em 29 de agosto de 2022.

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa temporariamente intitulada: Motivação de estudantes e seu professor de inglês em inter-relação: uma compreensão sobre a equilibração da motivação à luz da teoria da complexidade. Este convite se deve ao fato de você ser docente de língua inglesa em curso livre. A pesquisadora responsável pela pesquisa é **Ana Paula Borges**, RG MG19.706.968, mestranda do **Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do CEFET – MG.**

A pesquisa refere-se a inter-relação entre a motivação dos estudantes e a motivação do professor em sala de aula de língua inglesa. Esse estudo se justifica uma vez que dialoga sobre como a motivação dos estudantes influencia na motivação do professor e vice-versa, oportunizando conhecer as razões pelas quais essas mudanças ocorrem nas aulas de inglês. A pesquisa traz como objetivo principal compreender a inter-relação existente entre a motivação dos estudantes e a motivação de sua professora de língua inglesa, em uma turma de um curso livre de língua inglesa na cidade de Carmópolis de Minas, Minas Gerais. Sendo assim, pretende-se a) levantar e discutir os níveis de motivação dos estudantes e do professor e a dinâmica motivacional das aulas de língua inglesa observadas; e b) identificar, descrever e discutir os eventos de coadaptação que marcaram a dinâmica motivacional das aulas observadas.

Para participar da pesquisa, é preciso que você seja um docente de língua inglesa em um curso livre. A contribuição para a pesquisa será dada por meio do fornecimento de gravações de áudio em dois períodos distintos da aula e por respostas em um formulário do *Google Forms*. Em relação as gravações, no início de cada aula você será solicitado a discorrer acerca do seu planejamento para aquele determinado dia como também suas expectativas para a aula. E ao final da aula você deverá realizar a sua gravação norteada pelas

seguintes perguntas: 1) Você cumpriu (conseguiu cumprir) o seu planejamento integralmente? 2) Há algum fator (externo ou não à sua aula) que influenciou positiva ou negativamente o progresso da aula de hoje? 3) Você está satisfeito(a) com essa aula? Tente descrever brevemente como você se sente a respeito, por favor. 4) (opcional) Se quiser, sinta-se à vontade para comentar sobre qualquer outra coisa que você considera relevante sobre essa aula especificamente. O tempo estimado para a gravação dos áudios é de apenas um minuto e trinta segundos, podendo gastar mais ou menos tempo dependendo do detalhamento do seu áudio.

Através do formulário *Google Forms* objetiva-se coletar informações acerca do seu nível motivacional em diferentes períodos da aula. Você receberá um *link* de acesso para o formulário e será solicitado a assinalar acerca de sua motivação naquele momento como também explicar o motivo de sua escolha. Esse procedimento se dará no início e no final de cada da aula. É importante mencionar que a coleta de dados se dará durante a realização de uma unidade didática. Dessa forma, a sua duração é dependente do número de aulas que você precisar para finalizá-la. O tempo estimado para responder ao questionário é de apenas um minuto.

Os riscos associados à sua participação nesta pesquisa são mínimos. Algumas pessoas podem se sentir desconfortáveis com o tempo de duração da aplicação do questionário ou gravação de voz. Portanto, para mitigar tal desconforto, caso você se sinta desconfortável, cansado, estressado, com vergonha, constrangido ou aborrecido, poderá interromper sua participação a qualquer momento.

Logo que os dados forem transcritos pela pesquisadora, alguns trechos serão selecionados para serem utilizados na análise dos dados da dissertação. Nesse momento, você será contatado (a) e os trechos a serem utilizados serão mostrados a você, que terá o direito de não autorizar, autorizar total ou parcialmente a publicação de seus relatos.

Durante a gravação de áudios e sinalização de seu nível motivacional no questionário você terá a oportunidade de refletir acerca de suas tomadas de decisões dentro de sala de aula, suas expectativas e em relação à sua variação motivacional para lecionar. É sabido que, por meio desse tipo de reflexão, os professores podem aprimorar a sua prática docente, na medida em que passam a perceber melhor suas limitações e fortalezas.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pelo pesquisador em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

A pesquisa emprega o questionário *Motivational Meter* on-line, e o gravações de voz, portanto, recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados. O instrumento de pesquisa questionário utiliza a plataforma GOOGLE FORMS, da empresa Google, e as gravações de voz utiliza a plataforma WhatsApp da empresa WhatsApp LLC. Ambas plataformas e as empresas têm uma boa reputação, mas a pesquisadora responsável não tem controle de como a empresa Google e a empresa WhatsApp LLC utiliza os dados que colhe dos participantes que respondem ao questionário. A política de privacidade da empresa Google está disponível

em https://policies.google.com/privacy?hl=pt-BR, e da empresa WhatsApp LLC está disponível em https://www.whatsapp.com/legal/. Se você não se sentir seguro quanto às garantias das empresas quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Caso concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário *Motivational Meter*, e quando enviar a gravação de voz pelo WhatsApp.

Como medidas complementares decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, o(a) pesquisador(a) responsável assegura que:

- O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa.
- Não são utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas.
- O TCLE é apresentado anteriormente ao acesso às questões [no caso de aplicação de questionários], mas contendo uma descrição do seu conteúdo [tópicos que serão abordados] que lhe permita avaliar e dar, ou não, o seu consentimento para participação na pesquisa.
- Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa.
- Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento através do e-mail teacheranapborges@gmail.com Nesse caso, a pesquisadora responsável afiança que dará a ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail.
- A pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal assim que a coleta de dados for finalizada; Todos os dados obtidos por meio do questionário e gravações de áudios serão mantidos em arquivo digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Posterior a isso, todos os dados serão excluídos dos dispositivos da pesquisadora.
- Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste TCLE. Se for de seu interesse, o TCLE poderá ser obtido também na sua forma física, bastando uma simples solicitação através do endereço de e-mail: e-mail

mailto:teacheranapborges@gmail.com. Nesse caso, se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento à pesquisadora responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: teacheranapborges@gmail.com telefone (37) 99863-3953 pessoalmente ou via postal para Rua Doutor Francisco Paolinelli, nº 302, centro, Carmópolis de Minas – MG.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em: <http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n° 5855 - Campus Gameleira; E-mail: dppg-cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa:_____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir: _____.

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Estudantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE nº: 58899422.3.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP em 29 de agosto de 2022.

Prezado(a) Estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa temporariamente intitulada: Motivação de estudantes e seu professor de inglês em inter-relação: uma compreensão sobre a equilibração da motivação à luz da teoria da complexidade. Este convite se deve ao fato de você ser um estudante de língua inglesa em curso livre. A pesquisadora responsável pela pesquisa é **Ana Paula Borges**, RG MG19.706.968 menstranda do **Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens do CEFET – MG.**

A pesquisa refere-se a inter-relação entre a motivação dos estudantes e a motivação do professor em sala de aula de língua inglesa. Esse estudo se justifica uma vez que dialoga sobre como a motivação dos estudantes influencia na motivação do professor e vice-versa, oportunizando conhecer as razões pelas quais essas mudanças ocorrem nas aulas de inglês. A pesquisa traz como objetivo principal compreender a inter-relação existente entre a motivação dos estudantes e a motivação de sua professora de língua inglesa, em uma turma de um curso livre de língua inglesa na cidade de Carmópolis de Minas, Minas Gerais. Sendo assim, pretende-se a) levantar e discutir os níveis de motivação dos estudantes e do professor e a dinâmica motivacional das aulas de língua inglesa observadas; e b) identificar, descrever e discutir os eventos de coadaptação que marcaram a dinâmica motivacional das aulas observadas.

Para participar da pesquisa, é preciso que você seja um estudante de língua inglesa em um curso livre. A contribuição para a pesquisa será dada por meio do fornecimento de informações em um formulário do *Google Forms.* Através do formulário *Google Forms* objetiva-se coletar informações acerca do seu nível motivacional em diferentes períodos da aula. Você receberá um *link* de acesso para o formulário e será solicitado a assinalar acerca de sua motivação naquele momento como também explicar o motivo de sua escolha. Esse procedimento se dará no início e no final de cada aula. É importante mencionar que a coleta

de dados se dará durante a realização de uma unidade didática. Dessa forma, a sua duração é dependente do número de aulas que a professora precisar para finaliza-la. O tempo estimado para responder ao questionário é de apenas um minuto.

No que se refere aos riscos associados à participação na pesquisa, a pesquisadora afirma que são mínimos. Essencialmente, o que pode ocorrer é que os estudantes podem ficar demasiadamente preocupados com o anonimato e decidirem não participar da pesquisa por medo do que a professora possa pensar deles. Para mitigar tal risco, os estudantes serão assegurados de total sigilo, serão informados da confidencialidade dos resultados, já que, por serem coletados via *Google Forms*, não passarão pela professora, e terão a garantia de que poderão desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento caso se sintam desconfortáveis. O consentimento para a coleta de dados pelo questionário, se dá por meio de sua assinatura neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Logo que os dados forem transcritos pela pesquisadora, alguns trechos serão selecionados para serem utilizados na análise dos dados da dissertação. Nesse momento, você será contatado (a) e os trechos a serem utilizados serão mostrados a você, que terá o direito de não autorizar, autorizar total ou parcialmente a publicação de seus relatos.

Ao responder ao questionário, você terá a oportunidade de refletir sobre os fatores que alteram o seu nível motivacional para a aprendizagem de língua inglesa. É sabido que, por meio desse tipo de reflexão, os estudantes podem desenvolver mais autonomia para gerenciar a sua motivação, na medida em que passam a perceber melhor suas limitações e fortalezas.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:

- A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
- A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
- A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até

o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;

- O acompanhamento e a assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- O acesso aos resultados da pesquisa;
- O ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação ao pesquisador responsável;
- A indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
- O acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pelo pesquisador em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento ao pesquisador responsável.

A pesquisa emprega o questionário *Motivational Meter on-line*, portanto, recorre ao ambiente virtual para a coleta de dados. O instrumento de pesquisa questionário utiliza a plataforma GOOGLE FORMS, da empresa Google. A empresa Google tem uma boa reputação, mas a pesquisadora responsável não tem controle de como a empresa Google utilizam os dados que colhe dos participantes que respondem ao questionário. A política de privacidade da empresa Google está disponível em https://policies.google.com/privacy?hl=pt-BR. Se você não se sentir seguro quanto às garantias das empresas quanto à proteção da sua privacidade, você deve cessar a sua participação, sem nenhum prejuízo. Caso concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário *Motivational Meter*.

Como medidas complementares decorrentes da utilização de ambiente virtual para coleta de dados, o(a) pesquisador(a) responsável assegura que:

- O TCLE depositado no Comitê de Ética tem a mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa.
- Não são utilizadas listas ou outro meio que permitam a identificação e/ou a visualização de seus dados pelos demais convidados ou por outras pessoas.

- O TCLE é apresentado anteriormente ao acesso às questões [no caso de aplicação de questionários], mas contendo uma descrição do seu conteúdo [tópicos que serão abordados] que lhe permita avaliar e dar, ou não, o seu consentimento para participação na pesquisa.
- Você tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa.
- Você tem o direito de se retirar da pesquisa, bem como retirar seu consentimento para a utilização de seus dados a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para isso, basta declarar a retirada do consentimento através do e-mail teacheranapborges@gmail.com Nesse caso, a pesquisadora responsável afiança que dará a ciência do seu interesse de retirar o consentimento de utilização de seus dados em resposta ao e-mail.
- A pesquisadora responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico pessoal assim que a coleta de dados for finalizada; Todos os dados obtidos por meio do questionário serão mantidos em arquivo digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Posterior a isso, todos os dados serão excluídos dos dispositivos da pesquisadora.
- Caso você aceite participar, é muito importante que guarde em seus arquivos uma cópia deste TCLE. Se for de seu interesse, o TCLE poderá ser obtido também na sua forma física, bastando uma simples solicitação através do endereço de e-mail: e-mail mailto:teacheranapborges@gmail.com. Nesse caso, se perder a sua via física, poderá ainda solicitar uma cópia do documento à pesquisadora responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: teacheranapborges@gmail.com telefone (37) 99863-3953 pessoalmente ou via postal para Rua Doutor Francisco Paolinelli, nº 302, centro, Carmópolis de Minas – MG.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em:

<http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n° 5855 - Campus Gameleira; E-mail:dppg-cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Se optar por participar da pesquisa, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pelo pesquisador.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa:_____

Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____de 20__

Se quiser receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou, se preferir, endereço postal, no espaço a seguir:_____

ANEXO C – Atividade de leitura do texto *"How to keep children safe at home"*

4 A BLOG POST

How to keep children safe in your home

You probably think that your home is a very safe place. But this may not be true if you have children coming to visit. Here are some tips to prevent accidents. / First, look at the bedroom where the children are going to sleep. Make sure the beds are not under a window, in case a child tries to climb out. If a very small child is going to sleep in the bed, you could put some pillows on the floor next to the bed, in case the child falls out. The next place to check is the bathroom. Many people keep medicines in a drawer or on a shelf above the sink. But this can be dangerous, because children may find them and think they are candy. You should keep them in a locked cabinet. Finally, take a look at the kitchen, which is the most dangerous room in the house for children. Knives should be kept in drawers that children can't reach, and make sure that all cleaning liquids are in high or locked cabinets. If you follow this simple advice, children who come to stay will never be at risk in your home.

16:03 Thursday 2nd May

a Look at the three pictures. What do you think should and shouldn't have been done? Read the advice from a health and safety blog and check.

b This blog post was originally written in five short sections. Mark / where each new section should begin.

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Chomacki (2021, p. 118).

ANEXO D – Atividade: Writing a blog post

c You are going to write a health and safety blog post. With a partner, choose one of the titles below.

How to keep safe if you go hiking in the mountains

How to keep safe on a day at the beach

How to keep safe on a long drive

d **Plan** the content.

1 Think of at least three useful tips.
2 Think of a good introductory sentence (or sentences).

e **Write** 140–190 words, organized in paragraphs. Use expressions from **Useful language** below, and write in a neutral or informal style.

Useful language: giving advice
Don't forget to… / Remember to…
Make sure you…
You should…
Never…

Reasons
…in case
…so (that)
…because it might…

f **Check** your blog post for mistakes (grammar, punctuation, and spelling).

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Chomacki (2021, p. 118).

ANEXO E – Exercício de gramática: *wish for present/future*

a Write sentences with *I wish* + simple past for 1–5, and *I wish…would / wouldn't* for 6–10.

I'd like to be taller. *I wish I was taller.*

It annoys me that you don't put away your clothes.
I wish you'd put away your clothes!

I'd like these things to be different

1 I'd like to be in better shape.

2 I'd like my sister not to share a room with me.

3 I'd like to be able to dance.

4 I'd like my grandmother not to be dead.

5 I'd like to live in a country with a better climate.

It annoys me that…

6 salespeople aren't more polite.

7 you turn the heat up all the time.

8 my brother doesn't clean our room.

9 the neighbor's dog barks at night.

10 it doesn't stop raining.

p.51

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Chomacki (2021, p. 140).

ANEXO F – Exercício de leitura acerca da temática arrependimentos

3 READING & SPEAKING

a You are going to read an article about regrets. Which three areas of life do you think people tend to have the most regrets about? Choose from the box below.

career education family health love money travel

b Read the article once and check. How did the writer change someone's life?

Regrets

Recently, I helped my son move into his freshman year dorm room at his college in Chicago and we discussed his hopes and plans for the next four years. That evening, I found myself thinking about how to help him make decisions he would never regret. I went to Twitter and typed, "What is your biggest regret?" The response was huge and devastatingly honest. I had asked a question that, surprisingly, a lot of people really wanted to answer.

I loved the light-hearted responses...

"Not flying on Concorde to New York with Lionel Richie. He wanted to take me for dinner. I was working. #idiot"

But very few of them were like that. What emerged is that real regrets are not about bad things happening to you. They are about bad choices – a deep sorrow, or anger at yourself for something you did, or something you failed to do.

Most of the replies divided into different categories. Education was high up the list – there were many more regrets to do with school and college than I had expected.

"Never going to university. Left me disadvantaged all my life. Never lived up to my potential."

1 _____

2 _____

Career-choice regrets made me realize a pattern was developing: regret seems most often to be about fear. Fear of doing the wrong thing, which then leads to an unfulfilled life.

"Not following my dream to work in radio."

3 _____

4 _____

And then, perhaps less surprising, there was love: a few tweets from people regretting that they had declared their love and ended up having their heart broken, but many, many more regretting not being brave – regretting having been afraid. There's definitely a lesson in there: while there's always the possibility of rejection, it's better than the regret of not having tried.

"Not telling someone I loved them. 20 years too late now."

5 _____

It was encouraging that right alongside the people who regretted a life lived in fear were others who had made a change who were now regretting the time it had taken to find their solution.

"Worrying too much about what other people thought of me."

6 _____

Intriguingly, of all the replies, only two people mentioned money – one regretting an apartment they hadn't bought, one regretting a sale.

Regret seems most often to be about fear.

My favorite of all the replies was from @dorey1414. She tweeted me this:

"I'm 54, no friends, or family, only 18 Twitter followers, but I have everything I need. Biggest regret – not listening in school."

At last, here was one tiny area where I could be useful! I retweeted her words and asked Twitter if they could help. Ten minutes later, her follower count had gone up to 24. By the morning, it was 360. She now has more than 900 and is massively excited about it, starting enthusiastic conversations with dozens of her new followers. Having left school before graduating and worked for 38 years in a job she doesn't enjoy, she now has a chance to change her life.

Before I flew home from Chicago, I texted my son with this advice: "Take risks – they may go wrong but it's better than regretting not having tried. And call your mother."

Adapted from an article by Emma Freud in The Guardian

c Read the article again. Complete 1–6 with tweets A–F. What kinds of words are left out in some of the tweets?

A	"Being scared all the time. Moved to France – still scary but food and life is good!"
B	"Listening to my dad when he said my voice was too weak to be a singer."
C	"Marrying the first person who asked, because I thought no one would ever ask me."
D	"My regret: listening to teachers who said I was stupid because I can't spell. After two degrees was told I'm dyslexic. Am currently on fourth degree."
E	"Not getting a better education and working full-time from the age of 16."
F	"Not taking the job in Tokyo."

d Look at the highlighted words in the article. Which are nouns and which are adjectives? If it's a noun, write the adjective, and vice versa.

e If you had read Emma Freud's tweet *What is your biggest regret?*, what would you have written?

I would have written "Not starting to learn English when I was younger."

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Chomacki (2021, p. 52-53).

ANEXO G – Explicação da gramática: *wish for past regrets*

4 GRAMMAR *wish* for past regrets

a 5.20 Listen to three people talking about regrets. What thing does each person regret?

b Listen again and complete the sentences with *wish*. What tense do we use after *wish* to talk about a regret?

Speaker 1
I wish I _____.

Speaker 2
I wish I _____.
I wish she _____.

Speaker 3
I wish I _____.

c **G p.141 Grammar Bank 5B** *wish* for past regrets

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Chomacki (2021, p. 53).

wish for past regrets

***wish* + past perfect**

I wish I'd **worked** harder in school. 5.21
I wish I **hadn't spoken** to him like that!
I wish she'd **told** me her true feelings.

- We use *wish* + past perfect to talk about things that happened or didn't happen in the past and that we now regret.

if only...
if only is sometimes used instead of *I wish* in certain situations, to express deep regret, e.g., *If only I had worked harder in school* (*I wouldn't have such a boring job now*).

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Chomacki (2021, p. 141).

ANEXO H – *Quiz* acerca da temática técnicas de sobrevivência

1 SPEAKING

a Read survival questions 1–6. How do you think you would you feel in each situation: calm, nervous, scared, or terrified?

1 What would you do if you woke up in the middle of the night and thought that you could hear an intruder?
- a I'd confront the intruder.
- b I'd keep still and quiet and hope that the intruder would go away.
- c I'd lock myself in a room and call the police.

2 What would you do if you were driving and your brakes stopped working?
- a I'd put the car in neutral gear.
- b I'd put the car in a lower gear.
- c I'd put the emergency brake on.

3 What would you do if you were caught out in the countryside in a thunderstorm?
- a I'd go down on my knees and make myself into a ball.
- b I'd lie flat on the ground.
- c I'd shelter under a tree.

4 What would you do if you fell through ice into a lake?
- a I'd take off my clothes and shoes and try to keep afloat.
- b I'd try to climb onto the ice from the place where I'd fallen in.
- c I'd keep as still as possible and shout for help.

5 What would you do if you were hiking alone in the mountains and you got completely lost (and there was no cell phone signal)?
- a I'd stay where I was and wait to be rescued.
- b I'd keep walking and try to find my way to my destination.
- c I'd try to find my way back to where I'd started from.

6 What would you do if you were skiing out of bounds and were buried in an avalanche?
- a I'd push my ski poles up through the snow to attract attention.
- b I'd curl into a ball and cover my head and wait to be rescued.
- c I'd use swimming movements to try to get to the surface.

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Chomacki (2021, p. 46).

ANEXO I – Exercício de compreensão de texto acerca da entrevista com uma médica sobre a sua participação em um *reality show* de sobrevivência

2 READING & LISTENING

a Read the description of a reality TV show. Do you have any similar programs in your country?

> ***The Island with Bear Grylls*** is a reality TV program narrated by Bear Grylls, a well-known adventurer. It features two groups of participants who are placed on a remote, uninhabited Pacific island for five weeks, to test their survival skills. They are left alone, with only the clothes they are wearing and some basic tools and training. In season five, the groups were divided according to whether they were high or low earners.

b Read the first part of an interview with Ali Brookes on p.47. Would you like to learn any of these survival techniques? What do you think you would miss if you were on the island?

c Read the interview again. Choose the best words to complete the gaps.

1 challenge program aim
2 because since so
3 actually anyway apparently
4 complicated difficult easy
5 across over through
6 hurt injured sick
7 if unless until
8 Although As However
9 as well even though
10 definitely ideally obviously

d 5.1 Listen and check your answers. With all things considered, do you think she was positive or negative about the whole experience?

ALI BROOKES,

A 29-YEAR-OLD DOCTOR, WAS A PARTICIPANT IN SEASON FIVE, IN THE "HIGH EARNERS" GROUP.

Why did you decide to apply?

I'd always really enjoyed watching *The Island with Bear Grylls*. And I think it's really the ultimate [1] _____, being stranded on a desert island, having to survive there with no help at all. I love being outdoors and going on adventures, [2] _____ that side of it really appealed to me as well. So I sent off my application form, and the next thing I knew, I had a couple of interviews, and then I got a phone call saying they wanted me to go on *The Island*! Never in a million years, when I applied, did I think I'd [3] _____ get to go. So I was absolutely stunned when they told me they wanted me to go on the program, but at the same time, I was thrilled! And two weeks later, we were off on a plane to the island.

What survival techniques did you learn?

So we learned a whole range of survival techniques. We learned how to make fire, which was actually quite complicated. You had to get the right wood from a particular type of tree on the beach, and then use pieces of that wood, and a shoelace to make fire. In our training, they made it look very [4] _____, they had the fire lit within a few minutes. But in reality, it took us a couple of days before we made fire, but we did get it, which was amazing. Once we had fire, we could then boil water for drinking. The water we found was brown and green and had stuff floating in it, so we would filter it [5] _____ a pair of pants or a shirt to get rid of the big clumps of dirt, and then we would boil it to kill off any bacteria or parasites. Amazingly, nobody got [6] _____ from drinking the water during our whole five weeks on the island. They also taught us how to build shelters to protect ourselves from the bad weather. In practice, the shelters were not that waterproof and we had a lot of very wet, cold nights. They taught us how to navigate by the sun and how to build up a map of the island as we explored it. It didn't stop us from getting lost though.

Who or what did you miss most?

Before I went on the show, I said I'd miss my husband the most. But in fact, the thing I missed the most was most definitely food. It was all I could think about, and [7] _____ I couldn't sleep, I would go through a list of different pizza toppings in my head to try and get to sleep. I really missed having a good nights' sleep. [8] _____ we did build shelters off the ground to stop us from getting bitten by the insects and other creepy crawlies, it was really uncomfortable. Having clean clothes, I missed that [9] _____. Putting on dirty, wet socks every morning is one of the worst feelings. Of course, I missed my friends and family too, but actually what I realized was that I didn't miss many things. I [10] _____ didn't miss having a phone, or a computer, or the internet. Though as I said, I did miss clean, dry socks.

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Chomacki (2021, p. 46-47).

ANEXO J – Atividade de escuta acerca do grupo de amigos que desapareceram na selva

b Read the beginning of a true survival story and then answer the questions below.

1 What was the three friends' original plan? How did this change?

2 What caused tensions between…?

a the three men and the guide b Kevin and Marcus

3 Why did they finally separate into two pairs? How did they decide to travel?

Which pair would you have chosen to go with? Why? How would you have felt if you had been in Marcus's situation?

LOST IN THE JUNGLE

FOUR YOUNG MEN WENT INTO THE AMAZON JUNGLE ON THE ADVENTURE OF A LIFETIME. ONLY TWO OF THEM WOULD COME OUT ALIVE…

In 1981, three friends went backpacking in the Amazon rainforest in a remote area of Bolivia: Yossi Ghinsberg, 22, and his two friends Kevin Gale, 29, and Marcus Stamm, 29. They hired an experienced guide, an Austrian named Karl Ruprechter, who promised that he could take them deep into the rainforest to an undiscovered Indian village. Then they would raft nearly 125 miles back downriver. Karl said that the journey to the village would take them about seven days. Before they entered the jungle, the three friends made a promise that they would "go in together and come out together."

The four men set off from the town of Apolo and soon they had left civilization far behind. But after walking for more than a week, there was no sign of the village, and tensions began to appear in the group. The three friends started to suspect that Karl, the guide, didn't really know where the Indian village was. Yossi and Kevin began to get fed up with their friend Marcus because he was complaining about everything, especially his feet, which had become infected and were hurting.

Eventually, they decided to abandon the search for the village and just hike (instead of rafting) back to Apolo, the way they had come. But Kevin was furious because he thought that it was Marcus's fault that they had had to cut short their adventure. So, he decided that he would raft down the river, and he persuaded Yossi to join him, but he didn't want Marcus to come with them. Marcus and Karl decided to go back to Apolo on foot. The three friends agreed to meet in a hotel in the capital La Paz in a week.

Early the next morning, the two pairs of travelers said goodbye and set off on their different journeys…

c You are going to listen to part of a documentary and find out what happened to the four men. After each part, answer the questions with a partner.

5.8

1 What happened to Kevin and Yossi on the raft?
2 What piece of luck did Yossi have?

Whose situation would you rather have been in, Kevin's or Yossi's? Why?

5.9

3 How were Kevin and Yossi feeling?
4 What happened to Yossi on his first night alone in the jungle?

What would you have done if you had been in Yossi's situation?

5.10

5 Why did Yossi's spirits change from desperate to optimistic, and then to desperate again?

How would you have felt at this point? What do you think had happened to Kevin?

5.11

6 What had Kevin been doing all this time?
7 What did Kevin decide to do?
8 Why was he incredibly lucky?

If you had been Kevin, what would you have done now?

5.12

9 How did Kevin first try to get help?
10 Why was it unsuccessful?
11 What was his last attempt to find his friend?

5.13

12 How long had Yossi been on his own in the jungle? How was he?

13 What did he think the buzzing noise was? What was it?

What do you think might have happened to Marcus and Karl?

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Chomacki (2021, p. 48-49).

ANEXO K – Exercício de gramática: *second and third conditionals*

a **Complete the sentence with the correct form of the verb in parentheses, using a second or third conditional.**

If Tim *hadn't gotten injured,* he would have played in the championship game. (not get injured)

1 I [ ] so much food if you'd told me you weren't hungry. (not make)
2 If I were you, I [ ] money to members of your family. (not lend)
3 If Jack were here, I [ ] him to help me. (ask)
4 Joe [ ] an accident if he hadn't been driving so fast. (not have)
5 I'd run a half-marathon if I [ ] in better shape. (be)
6 If you [ ] where you were going, you wouldn't have fallen. (look)
7 I'm sure you [ ] dancing if you came to the classes with me. (enjoy)
8 We'd go to the local restaurant more often if they [ ] the menu from time to time. (change)
9 Nina wouldn't have gone abroad if she [ ] to find a job here. (be able)
10 If you [ ] for a discount in the store, they might have given you one. (ask)

b **Complete the sentence using a second or third conditional.**

You didn't wait ten minutes. You didn't see Jim.
If *you'd waited ten minutes, you would have seen Jim*.

1 Luke missed the train. He was late for the interview.
If Luke [ ] the train, he [ ] late for the interview.
2 Maxie didn't buy the top. She didn't have enough money.
Maxie [ ] the top if she [ ] enough money.
3 It started snowing. We didn't reach the top.
If it [ ] snowing, we [ ] the top.
4 Rebecca drinks too much coffee. She sleeps badly.
If Rebecca [ ] so much coffee, she [ ] badly.
5 I don't drive to work. There's so much traffic.
I [ ] to work if [ ] so much traffic.
6 Matt doesn't work very hard. He won't get promoted.
If Matt [ ] harder, he [ ] promoted.
7 We ran for the bus. We caught it.
If we [ ] the bus, we [ ]

p.49

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Chomacki (2021, p. 49).

ANEXO L – Exercício de escrita: *story chains*

d With a partner, write two conditional story chains, one with second conditionals, and one with third conditionals.

1 If I had one year off work, I'd _____.
If _____.
If _____.
If _____.
If _____.

If I had one year off work, I'd go to South Africa.
If I went to South Africa, I'd probably go on a safari…

2 If I hadn't been feeling so terrible, _____.
If _____.
If _____.
If _____.
If _____.

e Read your stories to another pair. Whose did you like best?

Fonte: Latham-Koenig, Oxeden e Chomacki (2021, p. 49).