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

WILLIAN CHARLES DE LIMA

A dimensão inconsciente da motivação em uma trajetória de aprendizagem de inglês como língua estrangeira

Belo Horizonte (MG)
2025

WILLIAN CHARLES DE LIMA

A dimensão inconsciente da motivação em uma trajetória de aprendizagem de inglês como língua estrangeira

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

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Maria Raquel Bambirra

Belo Horizonte (MG)
2025

Lima, Willian Charles de.
L732d A dimensão inconsciente da motivação em uma trajetória de aprendizagem de inglês como língua estrangeira / Willian Charles de Lima. – 2025.
92 f. : il.
Orientadora: Maria Raquel Bambirra.
Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2025.
Bibliografia.

1. Motivação. 2. Inconsciente. 3. Atitudes. 4. Experiências de aprendizagem. 5. Aquisição de segunda língua. 6. Língua inglesa - Conhecimentos e aprendizagem. I. Bambirra, Maria Raquel. II. Título.

CDD: 372.6521

Ficha elaborada pela Biblioteca - *campus* Nova Suíça - CEFET-MG
Bibliotecária: Rosiane Maria Oliveira Gonçalves - CRB6-2660

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 TESE Nº 10 / 2025 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: 23062.011236/2025-17

Belo Horizonte-MG, 26 de fevereiro de 2025.

WILLIAN CHARLES DE LIMA

A DIMENSÃO INCONSCIENTE DA MOTIVAÇÃO EM UMA TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 18 de fevereiro de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor 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 Climene Fernandes Brito Arruda
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Lílian Maria dos Santos Carneiro
Instituto Federal de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Estadual de Minas Gerais

Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Cláudia Mara de Souza
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

(Assinado digitalmente em 26/02/2025 11:15)
CLAUDIA MARA DE SOUZA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 2153634

(Assinado digitalmente em 26/02/2025 13:57)
LUIZ ANTONIO RIBEIRO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 1901096

(Assinado digitalmente em 26/02/2025 15:12)
MARIA RAQUEL DE ANDRADE BAMBIRRA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 2322048

(Assinado digitalmente em 26/02/2025 11:17)
GABRIELA DA CUNHA BARBOSA SALDANHA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.226-##

(Assinado digitalmente em 26/02/2025 13:43)
CLIMENE FERNANDES BRITO ARRUDA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.906-##

(Assinado digitalmente em 26/02/2025 11:32)
LÍLIAN MARIA DOS SANTOS CARNEIRO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.426-##

Visualize o documento original em **https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp** informando seu número: **10**, ano: **2025**, tipo: **ATA DE DEFESA DE TESE**, data de emissão: **26/02/2025** e o código de verificação: **4f31ded082**

AGRADECIMENTOS

Os desafios são testes nos quais quero sempre ser aprovado, as oportunidades são as bençãos que espero de Deus, e a determinação é o que posso oferecer como gratidão a Deus que sempre define meu caminho e a vida que tenho de viver.

Tudo é fé, amor e esperança. Em qualquer trajetória, seja nos estudos, no trabalho ou na família, minha existência está estabelecida no plano de Deus e é um privilégio ver como tudo coopera para o meu bem e como sou abençoado por poder corresponder, vivendo para esse plano.

Essa trajetória, sendo aluno do POSLING, começou com a direção de Deus para enviar um e-mail para professora Raquel Bambirra, alguém que eu ainda não conhecia pessoalmente, mas apenas pelo seu currículo. A professora Raquel não só respondeu ao meu interesse no doutorado, como me convidou a fazer parte do NALET, o grupo de pesquisa que coordena. Ali, pude ver como tudo estava cooperando para meus estudos e para a realização de um sonho.

Primeiramente, agradeço à professora Raquel, por sua orientação e, desde o início, por se colocar como um instrumento de Deus para impactar muitos alunos como eu, na trajetória acadêmica e no nosso desenvolvimento pessoal. Sem o seu exemplo de pessoa e de profissional, a conclusão desse doutorado não seria possível. Sua missão em orientar foi completa e esse reconhecimento é pouco para te agradecer por tudo.

Aos demais professores, minha gratidão por compartilharem tantos conhecimentos e experiências que expandiram minha mente e minha visão sobre ensinar e melhorar sempre. A cada aula e a cada interação online e presencialmente, pude me transformar um pouco mais.

Aos membros da banca, professores Dra. Climene Fernandes Brito Arruda, Dra. Lílian Maria dos Santos Carneiro e Dr. Luiz Antônio Ribeiro, o meu muito obrigado pelas contribuições e esclarecimentos, tanto na Qualificação do Projeto definitivo quando na defesa desta tese. Ainda, às professoras Dra. Cláudia Mara de Souza e Dra. Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha, que aceitaram participar da Banca de defesa da tese. Vocês me motivaram, me corrigiram como a um colega e valorizaram meu potencial de forma positiva e carinhosa.

Aos meus colegas de disciplinas e principalmente aos do NALET, agradeço por caminharem juntos comigo, serem generosos e terem agregado tanto valor, cada um com seus talentos, nessa caminhada.

Por fim, um agradecimento especial à minha família. O mesmo apoio que recebi, na época do mestrado, recebi novamente de minha esposa Kelly, que sempre vê o melhor de mim e sempre me impulsiona a ir além. Mais uma vez, você foi meu apoio e minha intercessora. Se a maratona chegou ao fim, foi em cada passo que encontrei seu amor, que sempre deixa tudo mais fácil.

Às minhas filhas, que na época do mestrado eram tão *babies*, mas que agora no doutorado, sempre perguntavam: "- E aí papai, está terminando?! Está dando certo?". Ter vocês a meu lado é uma benção e é por vocês que nós pais, nos superamos em grandes desafios. Obrigado por você, Susan, e você, Sophia, serem tão amorosas e tão intercessoras da minha caminhada.

Aos meus pais, Valdemar e Lurdinha, que desde que me incentivaram a aprender, seja na escola, seja nas aulas de música, desde meus 5 anos, sempre me acompanharam em cada passo e comemoraram comigo cada conquista. Suas orações realmente fazem efeito e me sustentam.

Aos meus irmãos, Alysson e Helder – dois amigos de uma vida toda. Vocês lutam suas lutas, mas nunca deixam de se importar e de estar ao meu lado, para me ajudar quando preciso.

RESUMO

Nas últimas décadas, o interesse em investigar a motivação na aprendizagem de língua estrangeira tem aumentado consideravelmente na Linguística Aplicada. No entanto, exceto pela contribuição seminal de Al-Hoorie (2016a; 2016b), quase não existem iniciativas de pesquisas que contemplem o conteúdo inconsciente envolvido no processo (Al-Hoorie, 2015; Dörnyei, 2020). Esta pesquisa procurou investigar a dimensão inconsciente da motivação ao longo da trajetória de aprendizagem de inglês de uma brasileira proficiente na língua. Por meio de uma versão do Teste de Associação Implícita (IAT), gerada pelo *software* IATGEN, identificou-se como a participante acreditava, no momento de geração dos dados, ter sido a sua motivação para aprender inglês. Além disso, por meio da realização de entrevistas narrativas semiestruturadas, registrou-se as experiências de aprendizagem de inglês que marcaram a sua trajetória de aprendizagem. A partir desses dados, à luz de Greenwald e Banaji (1995), Baumeister e Bargh (2014) e Dörnyei (2019), com foco nas experiências motivacionais, identificou-se os motivos e as atitudes implícitos que emergiram do discurso da participante e buscou-se compreender e explicar, ainda que não completamente, como esse conteúdo inconsciente influenciou o comportamento motivado na aprendizagem de inglês. Os principais motivos implícitos identificados têm natureza afetiva e identitária. A presença de emoções positivas, relacionadas a como a participante se sente ao usar a língua, seja em atividades de lazer ou para trabalhar como professora, alimentaram atitudes implícitas de gerenciamento da própria aprendizagem em contexto informal. Questões de identidade, girando em torno da autoestima, do autoconceito e do "eu ideal" (projeção futura do *self*), impulsionaram atitudes explícitas de aprendizagem motivada. Ao mesmo tempo, crenças inconscientes permearam todo o processo de aprendizagem da participante, influenciando atitudes implícitas, delineando sua motivação para aprender. Esta pesquisa comprovou que o comportamento motivado é resultado da interação entre conteúdos conscientes e inconscientes, como teorizou Dörnyei (2019).

Palavras-chave: motivação inconsciente; motivos implícitos; atitudes implícitas; experiências de aprendizagem; aprendizagem de línguas estrangeiras.

ABSTRACT

In recent decades, interest in investigating motivation in foreign language learning has increased considerably in Applied Linguistics. However, except for the seminal contribution of Al-Hoorie (2016a; 2016b), there are almost no research initiatives that address the unconscious content involved in the process (Al-Hoorie, 2015; Dörnyei, 2020). This research sought to investigate the unconscious dimension of motivation throughout the English learning trajectory of a Brazilian woman who is proficient in the language. Using a version of the Implicit Association Test (IAT), generated by the IATGEN software, we identified what the participant believed, at the time of data generation, to have been her motivation to learn English. In addition, by conducting semi-structured narrative interviews, we recorded English learning experiences that marked her learning trajectory. From this data, in light of Greenwald and Banaji (1995), Baumeister and Bargh (2014) and Dörnyei (2019), focusing on motivational experiences, we identified the implicit motives and attitudes that emerged from the participant's discourse and sought to understand and explain, albeit not completely, how this unconscious content influenced her motivated behavior in learning English. The main implicit motives identified were emotions or identity issues. The presence of positive emotions related to how the participant feels when using the language, whether in leisure activities or to work as a teacher, fueled implicit attitudes of managing her own learning in informal contexts. Identity issues, revolving around self-esteem, self-concept and the "ideal self" (future projection of the self), drove explicit attitudes of motivated learning. Meanwhile, unconscious beliefs permeated the participant's entire learning process, influencing implicit attitudes and outlining her motivation to learn. This research proved that motivated behavior is the result of the interaction between conscious and unconscious content, as theorized by Dörnyei (2019).

Keywords: unconscious motivation; implicit motives; implicit attitudes; learning experiences; learning foreign languages.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - *Prints* das telas iniciais dos blocos 3 e 5 40

FIGURA 2 - Possibilidades de tendências das associações mentais 41

FIGURA 3 - Parâmetros para interpretação do resultado do teste 48

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Geração dos dados da pesquisa 37

QUADRO 2 - Palavras-chave usadas na primeira versão do IAT 38

QUADRO 3 - Incidência e posicionamento de categorias e de atributos na primeira versão do IAT 39

QUADRO 4 - Palavras-chave usadas na adaptação do IAT para compor as categorias 45

QUADRO 5 - Palavras-chave usadas na adaptação do IAT para compor os atributos 46

QUADRO 6 - Incidência e posicionamento de categorias e de atributos na nova versão do teste 47

QUADRO 7 - Conteúdo implícito que emergiu dos dados 67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	-	aquisição de segunda língua
CEFET-MG	-	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
IAT	-	*Implicit Association Test* (Teste de Associação Implícita)
IATED	-	*Annual International Technology, Education and Development Conference*
IATGEN	-	IAT *generator* (ferramenta geradora do IAT)
L2	-	língua estrangeira
NALET	-	Núcleo de Aprendizagem de Línguas e Ensino Tecnológico
TAD	-	Teoria da Autodeterminação
POSLING	-	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Contextualização e Justificativa	13
1.2	Problema	23
1.3	Objetivos	24
1.3.1	Objetivo geral	24
1.3.2	Objetivos específicos	24
1.4	Perguntas de Pesquisa	25
1.5	Organização do trabalho	25
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1	Motivação enquanto um sistema dinâmico complexo	26
2.2	Motivação enquanto uma experiência de aprendizagem	27
2.3	Dimensão inconsciente da motivação	28
2.4	Teste de Associação Implícita	33
3	METODOLOGIA	36
3.1	Classificação da pesquisa	36
3.2	Local da geração dos dados e definição da participante	36
3.3	Procedimentos para a geração dos dados	36
3.3.1	Estudo piloto	37
3.3.2	Versão do IAT efetivamente utilizada na pesquisa	44
3.4	Critérios para análise dos dados	47
3.5	Considerações éticas	49
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
4.1	Tendência da participante por tipo de aprendizagem – interpretação do resultado do seu IAT	51

4.2 Motivos e atitudes implícitos na trajetória de aprendizagem da participante – apresentação de sua narrativa 51
4.3 Dinâmica motivacional da participante – mergulho em sua entrevista 57
4.3.1 Experiência de estudar por obrigação 58
4.3.2 Necessidade de superação dos colegas 59
4.3.3 Indícios de aprendizagem autônoma 60
4.3.4 Crença sobre o valor de saber inglês 61
4.3.5 Descoberta de si como professora 62

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 65
5.1 Retomada das perguntas de pesquisa 65
5.2 Contribuições inéditas do estudo 69
5.3 Sugestões para futuras pesquisas 71
5.4 Breve reflexão final 72

6 REFERÊNCIAS 74

APÊNDICES 83

ANEXOS 89

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, contextualizamos e justificamos nossa proposta investigativa, estabelecemos o Problema de pesquisa, transformamo-lo em objetivos, desdobramos os objetivos em Perguntas de Pesquisa, que orientaram a geração e a análise dos dados, bem como explicamos como a tese foi organizada.

1.1 Contextualização e Justificativa

De acordo com Dörnyei (2005; 2009), a teoria da motivação em L2 pode ser sistematizada em quatro fases distintas: (1) o período psicológico social (1959-1990) – caracterizado pelo trabalho de Robert Gardner e seus associados no Canadá; 2) o período cognitivo (1980-1990) – caracterizado pelas teorias da psicologia educacional; 3) o período orientado para o processo (durante os anos 1990) – caracterizado pelo interesse na mudança motivacional; e (4) período sócio-dinâmico (século XXI) – marcado pela percepção da motivação enquanto um sistema dinâmico complexo.

Uma importante referência nos estudos da motivação de uma língua estrangeira (L2) é o pesquisador canadense Robert Gardner. À cerca de 60 anos atrás, em 1959, publicou o artigo "*Motivational variables in second language acquisition*" em coautoria com Wallace Lambert. De acordo com Al-Hoorie (2019), esse artigo representa o início do trabalho sobre o modelo sócio-educacional que vê a aprendizagem da língua estrangeira influenciada por vários fatores sócio-culturais, como atitudes em relação à linguagem, estereótipos culturais e até considerações geopolíticas. Esse modelo ainda afirma que o resultado da aprendizagem de L2 é influenciado pela motivação integrativa, aptidão para linguagem, entre outros fatores (Dörnyei, 2005). Al-Hoorie (2019) afirma que esse trabalho posicionou atitudes e motivação ao lado de aptidão e inteligência, como fatores que contribuem em muito na aquisição de L2.

Em Dörnyei (2020), podemos ver a importância daqueles estudos iniciais de Gardner e de como eles influenciaram uma nova geração de pesquisadores, da qual o próprio Dörnyei fazia parte, ainda nos anos 80. Ao contrário dos colegas psicólogos interessados na aquisição de segunda língua (ASL), essa nova geração diferenciava-se por serem linguistas aplicados, pesquisadores de ASL, interessados em Psicologia.

De acordo com Ushioda (2011), no período psicológico social, um conceito fundamental da contribuição de Gardner e Lambert, é o de motivação integrativa. Segundo esse conceito, as atitudes individuais em relação à L2 e à comunidade falante de L2, bem como as orientações etnocêntricas do aprendiz, em geral, exercem uma influência em sua aprendizagem de L2, visto que, nessa perspectiva, os aprendizes precisam "identificar-se com membros de outro grupo etno-linguístico, e assumir aspectos muito sutis de seu comportamento, incluindo seu estilo distintivo de fala e sua linguagem" (Gardner; Lambert, 1972, p. 135, citados por Ushioda, 2011. O pioneirismo destaca-se então, pelos estudos voltados para a perspectiva psicológica social, levando em conta o contexto de aprendizagem bem como as atitudes e relações entre diferentes comunidades linguísticas. Além disso, esse trabalho também foi pioneiro em abordar aspectos não cognitivos, que eles chamaram de afetivos, como "significantes causas de variabilidade no sucesso de aprendizado de línguas".

No período cognitivo, houve um senso entre os pesquisadores de que a linha investigativa da psicologia social teria esgotado suas contribuições para os estudos da motivação em L2 e que, portanto, ela precisava dar lugar a novas perspectivas de pesquisa (Skehan, 1989). Após o surgimento de uma crítica direta à tradição de pesquisa da Psicologia Social feita por Crookes e Schmidt (1991), um movimento natural de mudança ganhou força com Dörnyei (2005).

De acordo com Ushioda (2011), esse período foi caracterizado primeiramente pela necessidade de atualizar a pesquisa em motivação em L2 pelos insumos das ciências cognitivas, que dominavam o pensamento epistemológico à época. Além disso, havia o desejo de focar em uma análise mais "situada" de motivação, considerando contextos específicos de aprendizagem, em detrimento da perspectiva integrativa e seus construtos básicos (em especial, segundo Dörnyei (2020), comunidades etno-linguísticas, disposições e atitudes dos aprendizes).

Neste período, destacamos algumas contribuições da Psicologia, da Psicologia Educacional e da Linguística Aplicada que tiveram influência significativa nos estudos sobre motivação, a saber: Keller (1983), Dörnyei (1990), Skehan (1989), Deci e Ryan (1985), entre outras.

Keller (1983) propôs os conceitos 'componentes' e 'fatores motivacionais' em seu modelo de design motivacional, na tentativa de começar a compreender melhor a natureza multifacetada da motivação em L2. No modelo, assume-se que o aprendiz está motivado para engajar-se em uma atividade, se houver uma percepção dessa estar ligada à satisfação de necessidades pessoais (aspecto do valor), e se houver também uma expectativa positiva para o

sucesso (aspecto da expectativa) (Keller, 1987). O design motivacional é definido como o processo de arranjar recursos e procedimentos para levar mudanças à motivação do aprendiz (Keller, 2010). Para tanto, o autor (1983) fez distinção entres vários níveis de motivação e de aprendizagem motivada, bem como identificou quatro componentes da motivação: interesse, relevância, expectativa e satisfação.

Outra contribuição importante foi a de Dörnyei (1990). O autor buscou descrever um construto motivacional compreensível, baseado em a) subsistema motivacional instrumental, b) subsistema motivacional integrativo, c) necessidade de resultados, e d) atribuições sobre fracassos passados. Por um construto capaz de ser usado por várias linhas de pesquisa, ofereceu uma extensa lista de 'componentes motivacionais', entre eles, desejo de aprender a língua alvo, atitudes em relação à língua alvo, desejo de interação com a comunidade da língua alvo, e atitudes em relação à comunidade da língua alvo, todos agrupados em conjuntos ou dimensões principais. Essas dimensões se dividem em três níveis relativamente distintos, sendo eles: linguagem, aprendiz e situação de aprendizagem (Dörnyei, 1990).

Outra contribuição importante desse período é a de Skehan (1989), com a proposição dos 'processos atributivos'. De acordo com Heider (1958), originada no campo da Psicologia, a Teoria da Atribuição explica como as pessoas referem-se às causas dos eventos e comportamentos. A principal contribuição do trabalho de Skehan (1989) está na demonstração de que a busca por processos universais em aprendizagem em L2 precisa levar em conta a variação aprendiz-aprendiz, já que atributos de diferentes aprendizes podem ter consequências diferentes para a natureza do desenvolvimento da linguagem.

A teoria da autodeterminação[1] (TAD) de Deci e Ryan (1985) constitui-se em outra contribuição importante. Ela abordou, no campo da Psicologia Educacional, a motivação intrínseca e extrínseca, junto com a autodeterminação. A TAD é uma abordagem voltada para a motivação e a personalidade humana, que usa métodos empíricos tradicionais enquanto emprega uma metateoria organísmica que destaca a importância de recursos internos evoluídos dos seres humanos para o desenvolvimento da personalidade e autorregulação comportamental.

Por sua vez, a teoria da Autonomia no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras (Allwright, 1990; Dam, 1995; Gremmo; Riley, 1995; Little, 1991) defende que aprendizes autônomos podem ser vistos como aqueles que são capazes de perceber e refletir sobre a própria aprendizagem e que demonstram capacidade de aprender com outros. Podemos dizer que esse

[1] No original: *self-determination theory.*

tipo de aprendizagem autônoma requer motivação, atitude positiva, capacidade de reflexão, mostrando pró-atividade em autogerenciamento e em interação com outras pessoas.

Outra contribuição está na sistematização das estratégias de aprendizagem (Oxford, 1990; Wenden, 1991), no estabelecimento de centros de estudo independente durante os anos 90 e no desenvolvimento de novas tecnologias digitais, pois eles promoveram a aprendizagem independente (White, 2008; Dickinson, 1995). As Estratégias de Aprendizagem são definidas como "ações específicas, comportamentos, passos ou técnicas, usados por estudantes para melhorar sua própria aprendizagem (Oxford, 1992, p. 63). Essas estratégias podem trazer benefícios para aprendizagem como tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais prazeroso, mais autodirecionado, mais eficiente e passível de ser transferido para novas situações (Oxford, 1990, p. 8).

Por fim, citamos a aprendizagem por tarefas (Long; Crookes, 1992). Do ponto de vista de pesquisa, o foco nas tarefas, como unidades de análise, torna possível decompor o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras em segmentos claramente definíveis e facilitar a análise dos mecanismos de processamento cognitivo envolvidos. Assim, a aprendizagem baseada em tarefas oferece aos aprendizes oportunidades de usarem a língua como uma ferramenta comunicativa em interações sociais. Como Dörnyei (2002) observa, tomar as tarefas de linguagem como o nível básico de análise foi também um passo lógico para abordagens cognitivas da motivação, uma vez que a motivação dificilmente pode ser examinada de uma maneira mais situada do que dentro de uma tarefa.

O terceiro período foi o chamado 'período orientado pelo processo'. Nessa fase, destacamos trabalhos que abriram o caminho para abordagens que passaram a focar no processo de aprendizagem motivada de L2, em detrimento de seus resultados, ou seja, de seu produto.

Williams e Burden (1997) postularam que motivação é mais do que simplesmente o despertar de interesse, mas também envolve manter o interesse e investir tempo e energia para colocar o esforço necessário para atingir objetivos.

Ushioda (1994; 1996a; 1998) propôs um tipo mais introspectivo de abordagem de pesquisa para explorar processos qualitativamente na experiência motivacional ao longo do tempo, bem como identificar os fatores contextuais percebidos em interação dinâmica com a motivação.

Dörnyei e Ottó (1998) organizaram, através da proposição de seu modelo processual de motivação, as influências motivacionais do aprendizado de L2 ao longo de uma sequência de

eventos de ação (processo comportamental motivado: fase pré-acional, fase acional e pós-acional).

Por fim, no início do século XXI, três novas abordagens passam a conceituar a motivação na aprendizagem de L2. As três novas abordagens conceituais são: a visão da motivação como 'relacional', o que significa entendê-la em função da inter-relação existente entre as pessoas e o contexto de aprendizagem (Dörnyei; Ushioda, 2009a); o sistema automotivacional de Dörnyei (2005; 2009), que compreende a motivação pela perspectiva da mobilização identitária do aprendiz; e o entendimento de que a motivação é um sistema dinâmico complexo, ou seja, ela está em constante mudança, devido à sua interação iterativa com todos os demais elementos envolvidos na aprendizagem da L2 (Dörnyei; Ushioda 2009b).

Naturalmente, essas três novas abordagens conceituais da motivação influenciaram a maneira de se realizar as pesquisas empíricas na área. O fato definiu a transição do período orientado para o processo para o período sócio-dinâmico.

De acordo com Ushioda (2011), o interesse da pesquisa sobre motivação na aprendizagem de L2 originou-se de uma preocupação em identificar possíveis causas de variabilidade no sucesso da aprendizagem de línguas, além de fatores cognitivos como habilidade ou aptidão. A autora afirma que essa foi uma questão importante lançada por Gardner e Lambert (1972).

Como argumenta Ushioda (Dörnyei; Ushioda, 2009), a tradição de pesquisa tem tido como objetivo subjacente desenvolver modelos lineares generalizáveis que podem prever que tipos de motivação podem levar a que tipos de comportamento de aprendizagem, em que tipo de contexto e, portanto, que tipo de intervenção pedagógica pode ser necessária para mudar padrões de motivação e assim favorecer comportamentos e resultados de aprendizagem.

No entanto, tais modelos são reducionistas e parcimoniosos. Eles não levam em consideração, ao mesmo tempo, a multiplicidade de fatores internos, situacionais e temporais que interagem com a motivação individual influenciando-a, segundo perspectiva de Ushioda (2011). Incorporar muitas variáveis, claramente torna qualquer modelo pesado e difícil de ser testado empiricamente, e consideravelmente enfraquece seu poder explicativo. Vistos criticamente, portanto, os modelos lineares fornecem apenas uma descrição parcial, seletiva da motivação e não fazem justiça à sua realidade complexa (Ushioda, 2011).

Uma abordagem de pesquisa linear não dá conta de capturar a natureza dinâmica e mutuamente constitutiva da relação entre motivação e contexto. Desenvolver uma estratégia

prática de investigação para uma abordagem relacional da pessoa com o contexto[2] (Dörnyei; Ushioda, 2009a) continua a ser um desafio, já que a própria definição de contexto, ainda que restrita ao caso específico sob análise, é frágil, segundo Ushioda (2011).

Por sua vez, o sistema automotivacional[3] proposto por Dörnyei em 2005, além de envolver a identidade completa do aprendiz, mostra a visão de que a aprendizagem de língua estrangeira é mais do que uma mera atividade educacional. Além disso, esse sistema representa uma grande reforma do pensamento em motivação, utilizando as teorias psicológicas do "eu" em uma visão que acredita que uma língua estrangeira é mais que um mero código de comunicação. Nesse sistema, as autoimagens em relação à aprendizagem da língua não são meras noções abstratas, mas compõem um imaginário mental que está diretamente ligado à personalidade do aprendiz, formando uma importante parte de sua identidade (Dornyei; Ushioda, 2009a; Dörnyei e Ushioda, 2011).

Segundo Dörnyei (2005; 2009), são três os elementos motivadores que advém do sistema automotivacional: a maneira como a pessoa se vê enquanto falante de L2, a pressão social que o ambiente exerce e as experiências de sucesso na aprendizagem da língua. Nesse modelo, as projeções futuras do autoconceito (como a pessoa se vê) – o "eu ideal" (como a pessoa se vê no futuro enquanto falante de L2) e o "eu temido" (o falante de L2 que a pessoa tem medo de se tornar) são os principais motivos que levam as pessoas a desejar aprender inglês.

No momento mais recente das pesquisas sobre motivação em L2, encontramos uma nova linha que envolve os motivos e as atitudes inconscientes. Questionando a visão tradicional da motivação em L2, Al-Hoorie (2015) cita pesquisas aplicadas da área de Psicologia que mostram a importância dessa dimensão e desafiam a independência da agência humana enquanto baseada apenas em pensamentos racionais.

Primeiramente, Al-Hoorie (2015) menciona pesquisas sob o paradigma psicodinâmico. Afirma que Sigmund Freud oferece uma análise sistemática dos motivos inconsistentes e conclui que o conflito entre consciente e inconsciente[4] faz parte da estrutura geral da mente humana e que apenas uma menor parte de nossas ações são baseadas em pensamento racional. Nossa mente consciente é apenas a ponta de um *iceberg* e nosso comportamento é

[2] Termo criado por Ushioda (Dörnyei; Ushioda, 2009a).
[3] No original: *L2 motivational self-system.*
[4] Neste trabalho os termos inconsciente, subconsciente e implícito, correspondem ao conteúdo que o aprendiz não consegue acessar conscientemente. Ao conteúdo consciente será associado o termo explícito. Usaremos os termos implícito e explícito à luz de Dörnyei, 2020.

primeiramente motivado por experiências da infância que levam a conflitos em nível inconsciente.

A seguir, o pesquisador (*ibid.*) apresenta um outro paradigma, proposto como evolução do paradigma cognitivo, segundo o qual os estímulos externos não influenciariam diretamente o indivíduo, mas o fariam apenas por meio da maneira como ele percebia o mundo. Esse paradigma reabriu hipóteses do paradigma comportamental, baseado no entendimento de que reações humanas podem ser diretamente geradas por estímulos do ambiente, bem como outras influências como eventos aleatórios, fatores biológicos, dominância social, habilidade cognitiva na infância e na fase adulta. Efeitos esses que operam abaixo do campo da consciência e, assim, são incapazes de serem controlados diretamente.

O próximo paradigma apresentado foi o neurocientífico. Segundo o pesquisador (Al-Hoorie, 2015), as pesquisas sob esse paradigma provaram que a ação voluntária é precedida por ativação bioelétrica do cérebro, chamada de potencial de prontidão.

Por fim, resgata a posição de Larsen-Freeman e Cameron (2008) quanto a ação voluntária ser, de fato, iniciada inconscientemente.

Dörnyei e Al-Hoorie (2017) defendem que um foco na motivação inconsciente não precisa ser excludente em relação às teorias atuais desse campo, sobrepondo-se ao fato de a maioria das pesquisas em motivação disponíveis focarem apenas na sua dimensão consciente e, assim, em apenas um aspecto da motivação (Dörnyei, 2020).

A palavra "motivação" deriva do verbo latino "*movere"* significando mover-se. O principal foco das teorias e pesquisas sobre motivação (por parte da Psicologia ou da Linguística Aplicada) baseia-se naquilo que impulsiona uma pessoa a tomar certas escolhas, a se engajar em ação, a investir esforço e a persistir na ação (Dörnyei e Ushioda, 2011).

Ao se abordar a natureza da motivação, precisamos perceber, como Dornyei (2020) afirma, a complexidade que envolve a motivação. Ao usar uma analogia de um indiano com os olhos vendados tocando separadamente partes do corpo de um elefante, o pesquisador (*ibid*) demonstra como aquela pessoa pode a cada momento, ter uma diferente representação mental do animal. Semelhantemente, ao se tentar entender a motivação, pesquisadores têm sido inevitavelmente seletivos em seus focos, não conseguindo captar todas as influências externas e internas, nem todos os fatores conscientes e inconscientes que podem motivar o comportamento humano (Dörnyei; Ushioda, 2011).

Motivação compreende a decisão por fazer algo, quanto tempo as pessoas se mantém desejando realizar a atividade e quanto esforço despendem para realizá-la. É um processo, ou seja, se realiza ao longo de um período. Está em constante mudança, visto que envolve várias influências internas e externas que o aprendiz sofre ao longo do processo de colocar os seus motivos, interesses e/ou necessidades de aprendizagem em ação (Dörnyei; Ushioda, 2011).

De acordo com Dörnyei (2020), os fatores contextuais são determinantes na motivação para aprender uma L2. Eles compreendem fatores internos do aprendiz e fatores externos, que influenciam a sua aprendizagem. É importante pensar em como o indivíduo percebe e processa o ambiente social externo e como essa reação direciona sua motivação e o seu comportamento. Partindo do pressuposto de que o aprendiz é um ser social, sendo ele mesmo parte do contexto (Larsen-Freeman, 2019), a agência humana torna-se, também, importante nas pesquisas sobre motivação.

Em meio aos fatores internos do aprendiz, há questões conscientes e outras inconscientes. Baumeister e Bargh (2024), afirmam que há uma interação entre os processos inconscientes e conscientes, no trabalho de atender às necessidades pessoais e facilitar a busca por objetivos.

A motivação é um estado temporário abstrato que se faz evidente por meio do comportamento. É em seu gerenciamento em prol da aprendizagem que ela pode ser flagrada (Bambirra, 2009). De acordo com Dörnyei (2020), o gerenciamento da motivação para aprender uma L2 pode ser feito pelo viés cognitivo e pelo afetivo.

Na perspectiva do viés cognitivo, Dörnyei (2009) teoriza que o comportamento motivado envolve: (1) a presença de pelo menos um motivo, um interesse ou uma necessidade que justifique a aprendizagem; (2) o estabelecimento de objetivo (s) a serem perseguidos, o planejamento, a execução de ações e o uso de estratégias de aprendizagem em prol do seu alcance, (3) a proteção da motivação por meio do uso de estratégias automotivacionais (estratégias de autorregulação) e (3) avaliação – reflexão sobre a eficiência das ações realizadas no alcance do (s) objetivo (s).

Na perspectiva do viés afetivo, Dörnyei (2005; 2009) traz as questões identitárias como marca do comportamento motivado, que envolvem: (1) o desejo de se diminuir a distância existente entre a maneira como a pessoa se vê enquanto usuário da L2 no momento e a maneira como ela se imagina, idealmente, em um futuro, ou ainda, o medo que ela tem de vir a ser de determinada maneira; e (2) a afiliação a comunidades imaginadas, ou seja, o sentimento de

identificação com pessoas ou situações culturais envolvendo o uso da L2, como por exemplo tornar-se seguidor de uma celebridade nas redes sociais, fã de um cantor ou ator falantes de L2.

Com o objetivo de estabelecer o estado da arte sobre a dimensão inconsciente da motivação na trajetória de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, deparamo-nos apenas com o trabalho inovador de Al-Hoorie (2016a; 2016b).

Al-Hoorie (2016a) apresentou a primeira parte de sua investigação acerca da motivação inconsciente na aprendizagem de uma segunda língua, avaliando as atitudes implícitas[5] dos participantes. O autor partiu do pressuposto de que processos implícitos constituem um importante aspecto de investigação na aquisição de L2, seja no ensino, na aprendizagem, bem como na avaliação.

Diante da dificuldade de investigar atitudes implícitas, o pesquisador utilizou-se do Teste de Associação Implícita[6] (IAT). Trata-se de um teste usado na área da Psicologia, que mede de forma computadorizada o tempo de reação da pessoa e pode ser adaptado para medir associações implícitas, como tem ocorrido em áreas afins à Linguística Aplicada (Psicologia e Sociologia, por exemplo), na avaliação de construtos sociais, como preconceito, estereótipos de gênero, preferências de consumo, entre outros.

Para aferir as medidas explícitas, os participantes foram convidados a fazer uma narrativa, perfazendo nove escalas motivacionais e atitudinais a saber: (a) atitudes em relação a falantes de língua inglesa, (b) atitudes sobre a aprendizagem de Inglês, (c) o "eu-ideal", (d) o "eu-devido", (e) medo de assimilação, (f) etnocentrismo, (g) atitudes religiosas, (h) atitudes em relação ao inglês, (i) atitudes em relação aos árabes. Em um segundo momento, os dados que emergiram dessas narrativas foram comparados aos do IAT.

365 participantes, dos quais 257 eram homens e 108 mulheres, participaram como voluntários da pesquisa de Al-Hoorie (2016a; 2016b). Esses aprendizes estudavam em várias universidades britânicas e institutos de línguas à época da geração dos dados. Todos tinham origem árabe, mas vieram de diferentes países e viveram em um país de língua inglesa por no mínimo um mês e no máximo 96 meses. Sua faixa etária estava entre 17 e 40 anos, sendo que a maioria dos participantes - 52,8% tinham entre 20 e 35 anos.

---

[5] Atitudes implícitas são aquelas das quais as pessoas têm pouca ou nenhuma consciência a respeito: (1) do fato que a gerou; (2) da sua própria existência; e (3) da influência que ela tem em outros fatores psicológicos (Gawronski; Hofmann; Wilbur, 2006).

[6] No original: *Implicit Association Test.*

Os dados foram analisados com relação à abertura em relação ao grupo falante de L2, à coerência da personalidade e à influência do eu ideal na atitude em relação aos falantes de L2 e à aprendizagem de inglês.

Em relação à abertura ao grupo falante de L2, os resultados mostraram inicialmente que, quando analisados em nível explícito, os participantes demonstraram atitudes positivas em relação aos falantes de L2. No entanto, quando analisadas as suas atitudes implícitas, foram observadas divergências significativas.

Já em relação à coerência da personalidade, isto é, à análise e à influência da congruência ou conflito da relação explícito-implícito nas atitudes explícitas do indivíduo, a pesquisa demonstrou que atitudes implícitas desempenham um papel maior na influência de atitudes explícitas em homens do que em mulheres.

Finalmente, o papel das atitudes implícitas na relação entre: (1) atitudes explícitas em relação aos falantes de L2 e o eu ideal em L2 e (2) o eu ideal em L2 e as atitudes explícitas em relação à aprendizagem de inglês. O estudo verificou que os aprendizes recorrem ao grupo de falantes de L2 para desenvolver seu eu ideal enquanto falante de L2 somente quando as suas atitudes implícitas em relação ao grupo são favoráveis. Ao mesmo tempo, por causa de suas atitudes favoráveis em nível implícito, esses aprendizes não precisam recorrer conscientemente aos seus eus ideais enquanto falantes de L2 para manterem-se motivados; sua motivação pode ser mantida espontaneamente.

Na segunda parte de seu trabalho, Al-Hoorie (2016b) investigou indicadores motivacionais e atitudinais capazes de predizer o domínio acadêmico de L2. Nesta parte da investigação, o pesquisador contou com 311 participantes – todos homens, entre 18 e 24 anos, que tinham a língua árabe como L1, e em sua maioria (85%), nunca tinham visitado um pais de língua inglesa.

Para gerar os dados, da mesma forma que na parte I de sua investigação, Al-Hoorie: (1) adaptou o Teste de Associação Implícita para medir as atitudes implícitas dos participantes em relação a falantes de L2 e à aprendizagem de L2, (2) solicitou que os participantes fizessem uma narrativa guiada, perpassando pelas nove escalas motivacionais e atitudinais, relevantes para disposições implícitas e explícitas mencionadas; e (3) comparou os dados que emergiram dessas narrativas com os do TAI.

Essa parte do seu estudo mostrou que atitudes implícitas em relação a falantes de L2 e à experiência de aprendizagem de L2 têm relação direta com o domínio de L2. A congruência

explícito/implícito em aprendizes revela maior abertura para a comunidade de L2, bem como maior alcance no domínio da língua.

No geral, a pesquisa de Al-Hoorie (2016a; 2016b) confirmou o potencial do Teste de Associação Implícita para analisar o lado inconsciente da disposição motivacional/atitudinal do indivíduo. Os resultados também mostraram que avaliar aprendizes sem levar em consideração os seus níveis de atitudes implícitas pode levar o pesquisador a desconsiderar importantes diferenças internas que afetam os resultados da aprendizagem de L2.

Assim, esta tese reconhece que a aprendizagem de língua inglesa como L2 torna-se mais efetiva quando se valorizam as experiências e perspectivas únicas dos aprendizes. Parte do pressuposto de que as tendências inconscientes têm um papel importante na trajetória da aprendizagem – motivos e atitudes implícitos podem afetar vários elementos, desde tomadas de decisão individuais a dinâmicas de uma sala de aula, influenciar o desenvolvimento de habilidades e a interação social. Por isso, uma visão mais cuidadosa sobre o inconsciente se faz tão crucial para viabilizar e favorecer os processos de aprendizagem.

1.2 Problema

Embora, na área de Linguística Aplicada à aprendizagem de L2, o interesse em investigar motivação seja cada vez maior, não existem iniciativas de pesquisas que se propõem a contemplar a dimensão inconsciente que certamente está envolvida nos processos. É incontestável a dominância do foco dos pesquisadores sobre o aspecto consciente da motivação em L2, o que chega a ser inquietante, principalmente mediante os resultados do estudo de Al-Hoorie (2015; 2016a; 2016b).

Este trabalho corrobora o interesse em refletir sobre algumas questões desafiadoras nesse sentido. Duas dessas questões são atuais e foram levantadas por Al-Hoorie (2015): primeiramente, o fato de que as pesquisas geralmente assumem que o participante está consciente dos seus motivos e também do conteúdo que influencia o seu comportamento, quando sabemos que boa parte de nossa cognição é inconsciente; e, em segundo lugar, o fato de que elas pressupõem que os participantes são igualmente capazes de articular esses motivos e comunicá-los a outras pessoas.

Assim, este trabalho, mesmo partindo da premissa de que essas questões não são sempre falsas, entrevê a possibilidade de que possa haver outros fatores, motivos e processos

inconscientes dos quais o indivíduo esteja desapercebido (Al-Hoorie, 2015) e que eles influenciam a motivação para aprender uma língua estrangeira.

Partimos da teoria tradicional sobre cognição que pressupõe a coexistência de processos associativos e proposicionais na constituição do processo mental. Os processos associativos são aqueles que formam a base das atitudes implícitas por meio de reações afetivas que são automaticamente ativas quando um estímulo é encontrado; e os processos preposicionais formam a base das atitudes explícitas derivando julgamentos racionais baseados em racionalização lógica consciente (Sherman *et al*., 2014).

A partir desses dois princípios, pretendemos ir um pouco além do conhecimento existente acerca de motivação. Ao colocar o foco investigativo nos componentes inconscientes que influenciam a motivação ao longo de uma trajetória de aprendizagem, pretendemos enfrentar o desafio de inaugurar uma avenida de pesquisa no Brasil voltada para a dimensão inconsciente da motivação em L2.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a dimensão inconsciente da motivação na trajetória de aprendizagem de inglês como língua estrangeira de uma estudante.

1.3.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, o estudo propõe:

a) identificar a tendência por tipo de aprendizagem de inglês da participante, no que se refere à motivação;

b) levantar as experiências motivacionais que marcaram a sua trajetória de aprendizagem de inglês;

c) identificar motivos e atitudes implícitos presentes nas experiências motivacionais por ela vivenciadas; e

d) tentar explicar como esses motivos e atitudes implícitos influenciaram o comportamento motivado da participante.

1.4 Perguntas de pesquisa

Para orientar a análise dos dados desta pesquisa, os objetivos específicos são desdobrados nas seguintes perguntas de pesquisa:

a) Qual é a tendência por tipo de aprendizagem de inglês da participante, no que se refere à motivação?

b) Quais experiências motivacionais marcaram a sua trajetória de aprendizagem de inglês?

c) Qual é o conteúdo implícito presente nas experiências motivacionais vivenciadas?

d) Como esses motivos e atitudes implícitos influenciaram o comportamento motivado da participante?

1.5 Organização do trabalho

Após esta Introdução, a presente tese traz, nesta ordem: um capítulo que explicita a Fundamentação Teórica abraçada (capítulo 2), outro que revela e justifica todas as escolhas metodológicas realizadas (capítulo 3), um capítulo que apresenta e analisa os resultados encontrados (capítulo 4) e, por fim, um capítulo com as considerações finais do pesquisador (capítulo 5).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este trabalho se baseia, teoricamente, na compreensão da motivação enquanto uma experiência de aprendizagem, portanto um sistema dinâmico adaptativo complexo, composta por uma dimensão consciente e uma dimensão inconsciente. Este capítulo se desdobra, então, em três subitens, que abarcam tal compreensão.

2.1 Motivação enquanto um sistema dinâmico complexo

A teoria da complexidade tem se tornado uma base ampla para pesquisas na área das ciências sociais e humanas e vem sendo abordada em vários domínios da Linguística Aplicada (Hiver; Papi, 2019). Uma importante contribuição nesse contexto, foi a proposta de Dörnyei (Dörnyei; Ryan, 2015) direcionando as pesquisas para uma nova visão sobre as variáveis das diferenças individuais no comportamento dinâmico e situado. Essa visão promoveu trabalhos mais compreensíveis sobre as diferenças individuais; trabalhos esses que refletem a sua interdependência com o contexto, ambos em constante mudança e evolução. Recentemente, a perspectiva da complexidade se estendeu para toda a pesquisa sobre motivação em L2 (Dörnyei; MacIntyre; Henry, 2015; Hiver; Al-Hoorie, 2016; Dörnyei, 2017).

A contribuição da Teoria da Complexidade consiste em uma nova maneira de compreender fenômenos ou aspectos na motivação de L2 em uma visão de desenvolvimento dinâmico e dependente do contexto (Larsen-Freeman, 2015). Conforme apresentam Hiver e Papi (2019), essa visão tem se manifestado em várias pesquisas na área da motivação relacionadas a multilinguismo (Henry, 2017; Ushioda, 2017), motivação de longo prazo (Henry; Davydenko; Dörnyei, 2015), dinâmicas de pequenos grupos (Poupore, 2018; Sampson, 2015; Fukada; Falout; Fukuda; Murphey, 2019) aprendizes em contextos (Murphey; Falout; Fukuda; Fukada, 2014; Sasaki, Kosaki; Ross, 2017; Yim; Clement; MacIntyre, 2019), desmotivação (Kikuchi, 2017; Thorner; Kikuchi, 2019) e a relação professor-aluno (Hiver, 2017; Lamb, 2017), apenas para citar alguns.

Assim, para entender como as partes do todo se relacionam entre si a partir da perspectiva da complexidade, as pesquisas elegem e delimitam uma unidade de análise, relacional e distinta, que é o sistema dinâmico complexo sob estudo (MacIntyre, 2015; Hiver; Papi, 2019). Delimitar um sistema complexo significa estabelecer os seus limites. Isso está relacionado com o tempo necessário para a observação do fenômeno investigado. É preciso definir uma ‘janela de tempo’,

ou seja, o momento inicial e o final da investigação, e uma ‘escala de tempo’ em função da qual o fenômeno será investigado (por exemplo: minutos, aulas, semanas, meses, semestres ou anos letivos *etc*.) (De Bot, 2015).

Esse sistema é complexo porque os elementos que o compõem (os seus subsistemas) estão em constante interação e mudança (Larsen-Freeman, 2015). Considerar a motivação de línguas como um sistema dinâmico complexo significa assumir que os elementos que o compõem mudam constantemente, tanto em função de variáveis internas quanto de sua inter-relação uns com os outros (Larsen-Freeman, 2015).

Assim, a motivação é compreendida como dinâmica e situada, caracterizada por variação temporal e contextual (Dörnyei *et. al.*, 2015). Outro aspecto conceitual importante para o estudo da motivação em L2 é a ideia de que o contexto molda o comportamento do sistema complexo, bem como é moldado por ele (Ushioda, 2009). O contexto deixa de ser percebido como um ‘pano de fundo’ para o fenômeno observado e passa a fazer parte do fenômeno em si.

O estado de mudança constante do sistema complexo faz com que os pesquisadores o definam como ‘em desequilíbrio’ permanente, em oposição à definição de sistema linear, que se organiza por relações de causa e efeito (Larsen-Freeman, 2015). No entanto, os elementos de um sistema complexo se inter-relacionam em movimentos de coadaptação, como que na busca por estabilidade. Por causa da intensa variação sofrida por cada elemento, essa coadaptação, ou busca por auto-organização, é um processo instável e imprevisível, já que os efeitos eventualmente alcançados não são proporcionais àquilo que lhes deu causa (Larsen-Freeman, 2015; Henry; Papi, 2019).

A motivação é um sistema dinâmico complexo inerente à aprendizagem de L2. Mas, tão importante quanto compreendê-la sob a perspectiva da complexidade é tomá-la como uma experiência que se vivencia, um processo que influencia profundamente a maneira e a intensidade como se aprende uma língua estrangeira.

2.2 Motivação enquanto uma experiência de aprendizagem

De acordo com Miccoli, Bambirra e Vianni (2020, p. 23), a experiência tem um “poder revelador na compreensão de fenômenos complexos de aprendizagem de línguas”. A motivação na aprendizagem de línguas pode ser vista como uma experiência por ser, ao mesmo tempo, coletiva e individual. Como uma experiência coletiva, ocorre em contextos sociais, num processo de natureza orgânica e complexa. Sendo também, uma experiência individual, a

motivação é uma experiência que relaciona o mundo, a mente e o comportamento, desenvolvendo uma conexão entre experiência, consciência e interações com o ambiente.

A motivação pode ser entendida como "colocar-se em ação" em uma experiência social. Nessa dinâmica, comportamentos individuais ou coletivos possibilitam e expressam uma construção cognitiva da realidade, isto é, uma representação subjetiva e reflexiva do que é experimentado. É na experiência de aprendizagem que a motivação é gerenciada e o comportamento motivado se evidencia (Dörnyei, 2009).

Outro fator importante na visão da motivação como experiência está na importância das narrativas como fonte de informação para a análise. As narrativas de aprendizagem revelam experiências que envolvem várias circunstâncias, dinâmicas, emoções e relações vividas em um ambiente de interações que, quando narradas, tornam-se uma unidade, perdendo sua aleatoriedade (Miccoli, 2010). Assim, as narrativas de experiências na aprendizagem têm uma utilidade significativa nos estudos de motivação em L2.

2.3 Dimensão inconsciente da motivação

Mesmo sendo reconhecido que parte do processo do comportamento humano envolva o inconsciente, o foco das pesquisas sobre motivação sempre esteve centrado no conteúdo consciente, gerado por meio de narrativas de experiências (Ferguson; Hassin; Bargh, 2008). Entretanto, como afirmam Ryan e Legate (2012), nos últimos 15 anos, as pesquisas nessa área têm sofrido uma transformação, especialmente em função do contexto social, que cada vez mais favorece o direcionamento das pesquisas motivacionais para o lado do inconsciente.

Dörnyei (2019) ressalta que a ciência ainda não sabe como se dá a operação conjunta da mente consciente e da inconsciente na motivação, bem como sobre qual dessas áreas é mais proeminente em influenciar o comportamento humano.

Em relação à cooperação entre consciente e inconsciente, Baumeister e Bargh (2014) apresentam a metáfora da nossa atenção consciente como um "holofote" que pode direcionar o processamento inconsciente, que é mais profundo e menos controlado, num aspecto um pouco mais definido e controlado que é o consciente. Mesmo sendo de capacidade limitada, a consciência humana integra sensação, percepção, emoção e interpretação, frequentemente compreendendo eventos em sequências que incluem análises casuais e estruturas narrativas.

Segundo Dörnyei (2019), o comportamento humano não é totalmente governado por decisões conscientes. Às vezes, não há tempo suficiente para deliberação e o comportamento é ativado automaticamente ou é guiado por impulsos que se originam no inconsciente. Assim, o autor sugere que se estude a agência humana enquanto ferramenta para a descrição da motivação, como pretendemos fazer neste trabalho.

O percurso histórico dos estudos da mente inconsciente nos ajuda a entender a importância de retomarmos esse tema nesta pesquisa. Dörnyei (2019) explica que, desde os estudos de Sigmund Freud (1856-1939), a importância das ideias e motivos reprimidos foi apresentada, pois ficou demonstrado que tais conteúdos podem ser removidos da consciência, mas ainda permanecem operantes e definindo os pensamentos, sentimentos e comportamentos humanos.

Com a chegada da corrente behaviorista, essa abordagem foi colocada de lado pelo fato de os cientistas não a considerarem científica, já que os seus construtos não são observáveis no comportamento e não podem ser verificados experimentalmente. Mesmo reconhecendo que o comportamento não tinha apenas uma causa consciente, sendo influenciado por vários estímulos externos e influências de condicionamento e reforço, os pesquisadores behavioristas acreditavam que a cognição consciente era a base da ação humana (Dörnyei, 2019).

No escopo das pesquisas modernas sobre motivação dos anos 1980 em diante, embora o foco ainda estivesse na mente consciente e na busca por resultados alcançados experimentalmente, McClelland, Koestner e Weinberger (1989) chamaram a atenção para a percepção e a relevância do conteúdo inconsciente, aludido em seu trabalho como “motivação implícita” (Dörnyei, 2019).

Dörnyei (2019) aponta outros três trabalhos relevantes nesse sentido: Libet, Wright e Gleason (1982), Libet *et al*. (1983) e Fried, Mukamel e Kreiman (2011). Os dois primeiros evidenciaram empiricamente, por meio de monitoramento e medições da atividade cerebral dos participantes, que a ação humana se inicia na mente inconsciente; e o segundo, que a volição consciente é precedida de mudanças nas atividades neurais, ou seja, nasce na mente inconsciente.

Com esse avanço, surgiu uma técnica chamada *priming* (que significa preparo), capaz de contribuir para a pesquisa envolvendo motivação inconsciente. Conforme explica Dörnyei (2019), o processo de *priming* é baseado na ideia de que os participantes recebem um estímulo que fica registrado em seu cérebro, mas permanece fora de sua consciência. Assim, *priming*

pode ser usado para gerar uma motivação subconsciente no indivíduo, ou seja, o estímulo pode gerar um motivo que leve a pessoa à ação sem que essa perceba a causa do comportamento adotado.

De fato, como descrito por Dörnyei e Al-Hoorie (2017), os participantes, quando perguntados do porquê de certos comportamentos, frequentemente atribuíam suas ações erroneamente a preferências ou disposições individuais. Pelo estudo, os autores puderam concluir que as pessoas tendem a fabricar explicações conscientes para conteúdos inconscientes, sem perceber que eles não condizem com a realidade. Assim, a técnica *priming* pode produzir evidências de que o comportamento humano está sujeito à manipulação no nível inconsciente e que as pessoas podem ser motivadas a se comportarem de determinada maneira sem estarem conscientes dos motivos envolvidos no processo (Dörnyei, 2019).

Embora a ação consciente emerja gradualmente de processos inconscientes no cérebro, a consciência pode não ser meramente uma falsa impressão. Como afirma Dörnyei (2019), a mente inconsciente apenas prepara o terreno para o sistema executivo consciente, o que mais uma vez reforça a ideia de que o papel do inconsciente na motivação precisa ser estudado.

De acordo com Dörnyei (2019), o foco dos estudos sobre objetivos inconscientes realizados nas últimas décadas tem sido a identificação de fatores que possam acionar tais objetivos, bem como entender o processo que guia essa busca.

Em seus estudos, Latham (2018) concluiu que ações habituais podem levar à automatização de um objetivo consciente que, assim, é armazenado no inconsciente. Em seguida, esse objetivo, agora subconsciente, pode ser ativado por elementos contextuais (*primes*) sem a intenção ou consciência do indivíduo. Por sua vez, esse objetivo, influenciado inconscientemente, aciona comportamentos e ações automáticas, sem controle consciente.

Como afirma Kihlstrom (2019), experiência, pensamentos e ações podem ser influenciados por processos que operam automaticamente, inconscientemente, ou por controle consciente e deliberado. Enquanto o comportamento pode originar-se na esfera inconsciente, sua execução é geralmente determinada por uma interação entre processos conscientes e inconscientes, trabalhando juntos para alcançar as necessidades críticas do indivíduo e facilitar a busca por objetivos (Baumeister; Bargh, 2014). Segundo Dörnyei (2019), os processos conscientes e inconscientes apoiam um ao outro, dinamicamente, para direcionar e realizar as ações.

Na dimensão inconsciente da motivação diferenciamos atitudes explícitas e implícitas como dois constructos complementares, mas distintos. As atitudes implícitas ou inconscientes são traços de experiências passadas introspectivamente não identificadas (ou identificadas sem precisão) que mediam sentimentos, pensamentos ou ações favoráveis ou desfavoráveis em relação aos objetos (Greenwald e Banaji, 1995, p.8). Enquanto atitudes implícitas tendem a exercer sua influência em situações mais espontâneas, as atitudes explícitas poder ser melhores previsoras de resultados que dependam de uma tomada de decisão intencional e de julgamentos racionais, baseados em racionalização lógica consciente.

Dos métodos de geração de dados tradicionais que focam conteúdo inconsciente, o mais conhecido é o "teste projetivo", que leva o respondente a reagir a estímulos ambíguos. Em suas repostas, buscam-se manifestações de conteúdo psicológico escondido ou interno (Dörnyei, 2019).

O mais famoso teste projetivo na pesquisa de motivação é o "Teste de Percepção Temática". Ele leva o respondente a criar estórias a partir de gravuras ambíguas (Morgan, 2002). Essa técnica foi adaptada por David McClelland para a avaliação de motivos implícitos na década dos anos 1950. O resultado da teoria do "Exercício de Estória Ilustrada", juntamente com o Sistema de pontuação específico da motivação, proposto por McClelland e Atkinson, que visava fornecer medidas individuais para cada uma das necessidades adquirias (realização, afiliação e obtenção de poder) tornaram-se se as principais metodologias no estudo da motivação inconsciente.

Na Psicologia Social da Linguagem, Lambert *et al.* (1960) introduziram um procedimento especializado – a "Técnica de Disfarce Combinado". Seu objetivo era medir atitudes inconscientes relacionadas à etno-linguística e à linguagem. Participantes ouvem gravações de leitura de um texto em diferentes linguagens e sotaques, e em seguida avaliam o caráter de diferentes falantes baseados no que ouviram. A estratégia deste teste consiste em que todas as falas são na verdade feitas pela mesma pessoa ao ler o texto de formas diferentes. Isso leva o participante a diferentes avaliações demonstradas por atitudes e preconceitos relacionados à linguagem e/ou a sotaque usados.

A partir dos anos 1990, três instrumentos de geração de dados foram desenvolvidos e amplamente utilizados: o "Teste de Associação Implícita" (Greenwald; McGhee; Schwartz, 1998), o "Procedimento de Atribuição Errônea de Afeto" (Payne *et al*., 2005) e a "Tarefa de Preparação Avaliativa" (Fazio *et al*., 1995).

O primeiro é um teste em computador que mede o tempo de resposta do participante em classificar estímulos apresentados no centro da tela, entre duas categorias apresentadas, uma à esquerda e outra à direita. O objetivo do teste é comparar atitudes inconscientes em relação a duas categorias pré-existentes e, em função do seu resultado, evidenciar preferências do participante entre as duas categorias. Este teste pode ser editado de acordo com o tema de pesquisa em *sites* que oferecem essa ferramenta *open-source*[7], como em https://www.testable.org.

O segundo teste, também aplicado em computador, consiste em apresentar rapidamente um estímulo (imagem) na tela, e em seguida, um outro estímulo neutro, como por exemplo, uma pictografia chinesa. Em seguida, pedir ao participante que faça um simples julgamento sobre o estímulo neutro, como agradável ou desagradável, por exemplo. O objetivo de se usar um estímulo neutro em segundo momento, visa que a resposta siga um fluxo inconsciente motivado pela primeira imagem, de cuja influência o participante pode não estar consciente.

Já o terceiro teste é similar ao segundo, tendo seu resultado também produzido pela combinação entre um estímulo primário e um principal. A diferença neste, é que estímulo principal não é neutro. O objetivo consiste em analisar a velocidade da avaliação, se o emocional em reação ao estímulo principal pode sofrer influência de tempo na avaliação negativa ou positiva, influenciada pelo estímulo anterior.

A maioria das tentativas têm privilegiado a técnica *priming* para identificar motivos e atitudes inconscientes (Dörnyei, 2019), já que as narrativas, usadas tradicionalmente, são consideradas pela Psicologia como pouco confiáveis, por serem de natureza subjetiva. A expectativa é a de que os testes que se utilizam da referida técnica possam validar dados coletados por meio de narrativas.

Diferentemente da Psicologia, na Linguística Aplicada, o paradigma de pesquisa que prevalece é o qualitativo. Nesse paradigma, a narrativa é privilegiada e reconhecida como fonte preciosa de dados, já que dá voz aos participantes e reflete como eles vivenciam a realidade e dela criam sentido (Barckhuizen; Benson; Chick, 2014; Miccoli; Bambirra; Vianni, 2020). Nesta pesquisa, usaremos o Teste de Associação Implícita para nos ajudar a reconhecer e validar algum conteúdo inconsciente que, porventura, emerja das narrativas.

[7] Ferramenta de código aberto, ou seja, disponibilizado gratuitamente.

2.4 Teste de Associação Implícita

Pesquisas sobre cognição implícita revelaram que os indivíduos possuem habilidades sutis, além de fazerem importantes associações mentais e desenvolverem preconceitos que existem em grande parte fora da consciência (Greenwald; Poehlman; Uhlmann; Banaji, 2009). Esse tipo de conteúdo não pode ser acessado pelos instrumentos de geração de dados tradicionais, pois a mente consciente não consegue resgatá-lo e explicitá-lo. Assim, o IAT tem sido amplamente usado nos últimos 20 anos, impactando a pesquisa em muitas subáreas da Psicologia, como: Psicologia Social[8], Psicologia Clínica[9], Psicologia do Consumidor[10], Psicologia Política[11], Psicologia Organizacional[12], entre tantos outros (Greenwald *et al*., 2009).

O teste é gerado por uma ferramenta digital de pesquisa intitulada IATGEN, um *software* desenhado, testado e disponibilizado gratuitamente por Carpenter *et al*. (2019), no endereço: https://iatgen.wordpress.com/materials/. O pesquisador insere os pares de palavras que lhe interessam e o IATGEN produz o teste eletrônico, a ser acessado e utilizado por meio de computador. Um vídeo que mostra um modelo aplicado de um teste IAT pode ser visto em: https://youtu.be/sS-V-u-9xVI.

Segundo Greenwald, McGhee e Schwartz (1998), o IAT avalia associações mentais por meio de uma tarefa de classificação de estímulos e tem capacidade para prever cognição, afeto e comportamento (Greenwald; Poehlman; Uhlmann; Banaji, 2009). Ele evidencia a reação das pessoas a determinadas palavras, em função do sentimento (ou outro conteúdo implícito) que lhes é evocado, ao realizarem uma tarefa de classificação de estímulos. Ou seja, ele coloca em evidência as associações mentais que um indivíduo faz entre pares de palavras e o julgamento de sua carga semântica. A aferição se dá em função do tempo que uma pessoa leva para associar estímulos dados a categorias pré-determinadas. Segundo os pesquisadores (*ibid.*), o IAT é capaz de explicitar a preferência da pessoa por uma categoria ou outra.

A mecânica do teste encontra-se disponível gratuitamente em *software* livre alojado em alguns *sites* utilizados pela comunidade acadêmica da área da Psicologia, sendo um deles o https://www.testable.org. Como mencionado, para construir uma versão do teste, o pesquisador precisa fornecer vinte palavras-chave, em função de seu interesse de pesquisa, que deverão

[8] Cito, por exemplo, a pesquisa de Fazio e Olson (2003) sobre preconceito.
[9] Destaco o trabalho de Nock et al. (2010), sobre suicídio.
[10] Friese, Wänke e Plessner (2006) investigaram preferências do consumidor usando o IAT.
[11] Nosek, Banaji e Greenwald (2002) pesquisaram preferências de eleitores por candidatos.
[12] Cito o trabalho de Marquardt e Hoeger (2009), sobre ética gerencial.

compor quatro categorias de valor semântico diferente – no *site*, duas são chamadas simplesmente de ‘categorias’ e outras duas, denominadas ‘atributos’, em função da carga semântica.

As duas categorias representam um par de conceitos distintos, com associação potencial para dois tipos de aprendizagem específicos. Os atributos são selecionados como complementares a essas categorias e completam a estrutura para a realização do teste.

Durante o teste, o participante tem a tarefa de reagir a estímulos (palavras) que lhe são apresentados nos extremos direito e esquerdo da tela do computador, o mais rápido possível, associando-os a categorias diferentes. Isto é, deve ser feita uma associação entre palavras apresentadas uma a uma, de maneira aleatória, e duas opções de categorias apresentadas. Para isso, a pessoa deve pressionar uma tecla pré-determinada à esquerda do teclado, para fazer a associação à categoria à esquerda, ou uma tecla também pré-determinada à direita, para fazer a associação à categoria da direita.

A associação entre os conceitos de acordo com as escolhas é entendida como mais forte de acordo com a velocidade com que o participante sinaliza essas escolhas. Nesse sentido, ele fornece um espelho do conteúdo implícito alojado na mente inconsciente e torna-se uma alternativa para triangular a análise de narrativas (especialmente quando elas fazem alusão a conteúdo sensível, como preconceito, medo, repulsa *etc*.), pois permite que os pesquisadores examinem associações que podem existir abaixo da linha de consciência (cf. Stanovich; West, 2000; Strack; Deustsch, 2004). A Literatura registra alguns casos em que os IAT viabilizaram descobertas que não seriam possíveis pela análise isolada de narrativas, como por exemplo em Zeigler-Hill (2006). Nesse estudo o foco foi a autoestima, frequentemente relacionada à saúde psicológica. O uso do IAT para aferir atitudes implícitas foi muito importante em comparação aos registros explícitos, na confirmação de que a autoestima explícita e a autoestima implícita estavam, no caso estudado, no máximo, moderadamente correlacionadas entre si.

Os pesquisadores que investigam motivação no ensino e na aprendizagem de L2 atualmente no Brasil têm, tradicionalmente, recorrido à pesquisa narrativa e à pesquisa experimental para promover estudos em que narrativas orais, escritas, visuais e multimodais audiovisuais são geradas para recuperar experiências de ensino e/ou de aprendizagem, a serem analisadas qualitativamente. No entanto, diante deste novo desafio de elicitar e analisar conteúdo implícito, ao invés de procurar criar novos instrumentos e métodos, consideramos a possibilidade de começar combinando alguns existentes, cujos índices de validade interna e

externa já estão assegurados, como vários da Psicologia, uma área de conhecimento cuja tradição de pesquisa em motivação é sólida.

Na única pesquisa já publicada no mundo que usou o IAT para investigar motivação inconsciente em temas relacionados à aprendizagem de inglês como L2, Al-Hoorie (2016a; 2016b) deu tratamento quantitativo aos dados gerados pelo teste. Neste ponto, esta pesquisa escolheu um caminho diferente – demos a este dado objetivo, um tratamento qualitativo. Usamos a informação para orientar a análise de dados subjetivos, na expectativa de aumentar a validade das inferências que precisariam ser feitas, já que dados inconscientes não podem ser narrados de maneira explícita.

Nesta pesquisa, o IAT foi gerado e aplicado por meio do *site* testable.org. Esse *site* é uma plataforma de testes *on-line* que oferece uma variedade de modelos de testes *open-source*, editáveis, que ficam salvos na nuvem. A plataforma gera um *link* que pode ser enviado para os participantes responderem ao teste *on-line*. Ela também fornece o resultado do teste por meio de valores numéricos a serem interpretados conforme critérios pré-estabelecidos. Os resultados do teste são alcançados seguindo as diretrizes de análise da plataforma IATGEN, criada para implementar o "Método de Pesquisa de IAT por *software*", descrito em detalhe no artigo de Carpenter *et al*. (2019). Não é possível e nem necessária a manipulação dos códigos do programa de *software* para que o teste seja gerado.

A seguir, no capítulo de Metodologia, encontra-se descrita como se deu a geração dos dados desta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta as decisões metodológicas tomadas para a realização desta pesquisa. Primeiramente, ela é classificada. A seguir, a geração e a análise dos dados é apresentada. Descreve-se a criação de uma versão do IAT, relata-se a realização de um estudo piloto dessa versão, apresenta-se os resultados do estudo piloto e discute-se brevemente o potencial do IAT no aumento da validade da análise de dados de natureza subjetiva que também foi feita nesta pesquisa. Por fim, apresenta-se os cuidados éticos observados.

3.1. Classificação da pesquisa

Esta é uma pesquisa aplicada, realizada no formato de um estudo de caso de orientação exploratória e abordagem qualitativa. Pode também ser classificada como pesquisa experiencial, já que seus objetivos foram alcançados pelo estudo dos componentes motivacionais presentes ao longo de uma experiência de aprendizagem de língua estrangeira e, como tal, valeu-se da narrativa enquanto principal método de geração de dados. O fato lhe confere, ainda, o caráter de pesquisa narrativa.

3.2 Local da geração dos dados e definição da participante

Uma estudante de 20 anos, da cidade de Campo Belo / MG, foi a participante desta pesquisa. Ela foi escolhida pelo fato de sua trajetória de aprendizagem da Língua Inglesa ter começado na infância, ao ser matriculada em um curso livre, que frequentou até os 18 anos, completando todos os níveis oferecidos, até tornar-se professora de inglês desse curso. Ao conhecermos o seu perfil de aprendizagem, convidamo-la para participar da pesquisa, convite que ela prontamente aceitou.

3.3 Procedimentos para a geração dos dados

Os dados da pesquisa foram gerados em três momentos, conforme Quadro 1. Primeiramente, a participante submeteu-se ao IAT no curso livre em que estudou, acompanhada do pesquisador, em horário previamente agendado e local preparado. A seguir, produziu uma narrativa de aprendizagem, do tipo história de vida, gravada em

áudio, segundo sua conveniência de local e tempo. Por último, submeteu-se a uma entrevista semiestruturada, para esclarecer experiências motivacionais que se fizeram importantes para a investigação, a partir de indícios percebidos em sua narrativa.

Como estratégia metodológica inédita, este estudo buscou associar a análise objetiva do resultado obtido pelo IAT à análise subjetiva da narrativa de aprendizagem da participante e das respostas que ela deu a 23 perguntas em entrevista semiestruturada.

QUADRO 1 – Geração dos dados da pesquisa

MOMENTOS	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	OBJETIVOS DOS INSTRUMENTOS
1º momento	. criação da 1ª versão do IAT; . pilotagem do instrumento; . **versão final do IAT**.	identificar a tendência por tipo de aprendizagem de inglês da participante
2º momento	**narrativa de aprendizagem** do tipo história de vida (gravada em áudio) - Apêndice I	registrar a trajetória de aprendizagem de inglês da participante
3º momento	**entrevista** semiestruturada (gravada em áudio) - Apêndice II	aprofundar em experiências motivacionais que emergiram na narrativa

Fonte: Elaborado pelo autor.

No primeiro momento da geração dos dados, foi criada a 1ª versão do IAT, para fins desta pesquisa. A seguir, a versão foi pilotada. Em função dos resultados do estudo piloto, foi elaborada a versão final do IAT, efetivamente usada com a participante. Passamos a relatar o estudo piloto realizado e a apresentar a versão final do teste.

3.3.1 Estudo piloto

Foi feito um estudo piloto com o objetivo de testar a 1ª versão do IAT. O estudo contou com seis participantes, estudantes voluntários de um curso livre de inglês da cidade de Campo Belo / MG.

O primeiro procedimento foi gerar uma versão inicial do IAT usando a ferramenta disponível no *site* Testable.org. As palavras-chave usadas nessa versão encontram-se no Quadro 2.

QUADRO 2 – Palavras-chave usadas na primeira versão do IAT

CATEGORIAS		***ATRIBUTOS***	
aprendizagem controlada	*aprendizagem natural*	*positivos*	*negativos*
planejamento	intuição	fácil	difícil
disciplina	curiosidade	rápida	lenta
comprometimento	dom	divertida	cansativa
esforço	fluidez	leve	obrigatória
persistência	insight	satisfatória	chata

Fonte: Traduzido de Lima e Bambirra (2024, p. 1357)

As palavras-chave utilizadas fazem com que as duas categorias representem dimensões opostas de aprendizagem, capazes de indicar tipos diferentes de aprendizagem. Foram denominadas ‘aprendizagem controlada’ e ‘aprendizagem natural’, em função da perspectiva cognitiva do principal modelo de gerenciamento da motivação de Dörnyei (2001), em que a palavra ‘controle’ tem muita relevância, visto que inclusive permeia todas as estratégias de automotivacionais propostas pelo pesquisador. E, em contrapartida ao uso da metacognição e da autorregulação na aprendizagem, investimos no uso do adjetivo ‘natural’.

Os substantivos que compõem a categoria da ‘aprendizagem controlada’ foram pensados com base na forma como Dörnyei (2020) concebe a motivação. Já os que compõem a categoria da ‘aprendizagem natural’ foram escolhidos com base no senso comum, segundo o qual motivação é comumente associada a excitação imediata, facilidade de execução, ocorrência natural. Na verdade, esta categoria poderia ser relacionada a aprendizagens ‘amotivadas’ (sem motivação) ou ‘desmotivadas’ – quando há diminuição de motivação ao longo do processo (Dörnyei; Ushioda, 2011).

Ao escolher as palavras que compuseram os atributos ‘positivos’ e ‘negativos’, usamos novamente o senso comum, tendo em mente a postura da maioria dos estudantes de L2 do contexto brasileiro.

O IAT tem cinco blocos. Em todos eles, a pessoa precisa pressionar as teclas 1 ou 0, que ficam nas extremidades do teclado, para associar o estímulo que surge na tela a

categorias e/ou atributos. E isso deve ser feito o mais rápido possível. O Quadro 3 apresenta a estrutura do teste.

QUADRO 3 – Incidência e posicionamento de categorias e de atributos na primeira versão do IAT

ESTRUTURA DA 1ª VERSÃO DO IAT				
Blocos do IAT	*Quantidade de estímulos oferecidos*	*Funções dos blocos*	*Posição das categorias (C) e dos atributos (A) na tela:*	
			à esquerda	*à direita*
1	20	treino	aprendizagem controlada (C)	aprendizagem natural (C)
2	20	treino	positivo (A)	negativo (A)
3	40	**teste 1**	aprendizagem controlada (C) e positivo (A)	aprendizagem natural (C) e negativo (A)
4	20	treino	negativo (A)	positivo (A)
5	40	**teste 2**	aprendizagem natural (C) e positivo (A)	aprendizagem controlada (C) e negativo (A)

Fonte: Traduzido de Lima e Bambirra (2024, p. 1357).

Os blocos 1, 2 e 4 proporcionam o treino de associações com categorias e/ou com atributos para eliminar a ocorrência de alta incidência de associações feitas por engano, por falta de conhecimento de sua existência ou por ignorância da dinâmica do teste. Essas associações têm peso diferenciado no cálculo do resultado. No bloco 1, os estímulos dados devem ser associados a uma das duas categorias. Nos blocos 2 e 4, a um dos dois atributos. No entanto, nesses blocos, a posição que os atributos ocupam na tela do computador é inversa, conforme indicado no Quadro 3.

No bloco 3, os estímulos dados devem ser associados em função da primeira condição de teste (= teste 1): “aprendizagem controlada’ associada com ‘atributos positivos’ e ‘aprendizagem natural’ associada com ‘atributos negativos’. A Figura 1a mostra como o teste apresenta a primeira condição de teste na tela inicial do bloco 3.

Após o treino do bloco 4, com os atributos ocupando novas posições na tela, acontece o teste 2. No bloco 5, os estímulos dados devem ser associados em função da segunda condição de teste (= teste 2): ‘aprendizagem controlada’ associada com

‘atributos negativos’ e ‘aprendizagem natural’ associada com ‘atributos positivos’. A Figura 1b mostra como o teste apresenta a segunda condição de teste na tela inicial do bloco 5.

FIGURA 1 – *Prints* das telas iniciais dos blocos 3 e 5

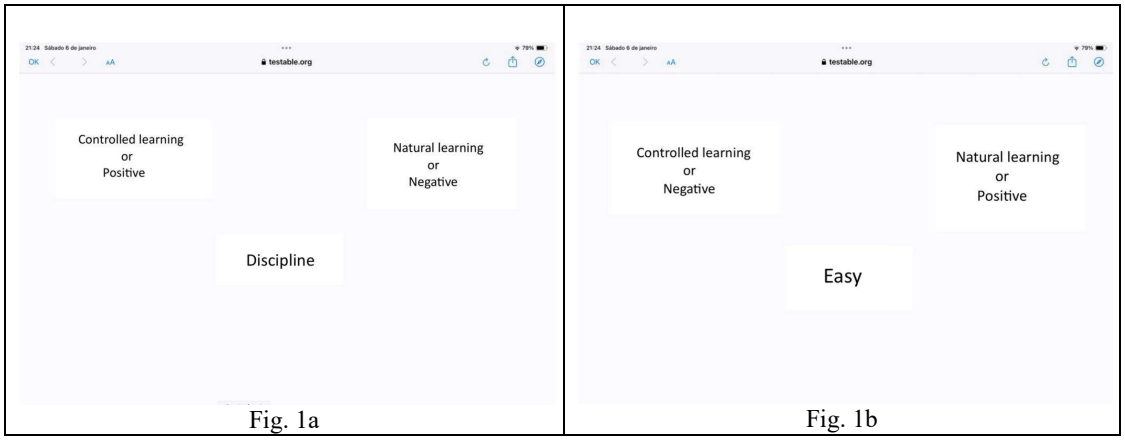


Fig. 1a Fig. 1b

Fonte: Acervo do autor.

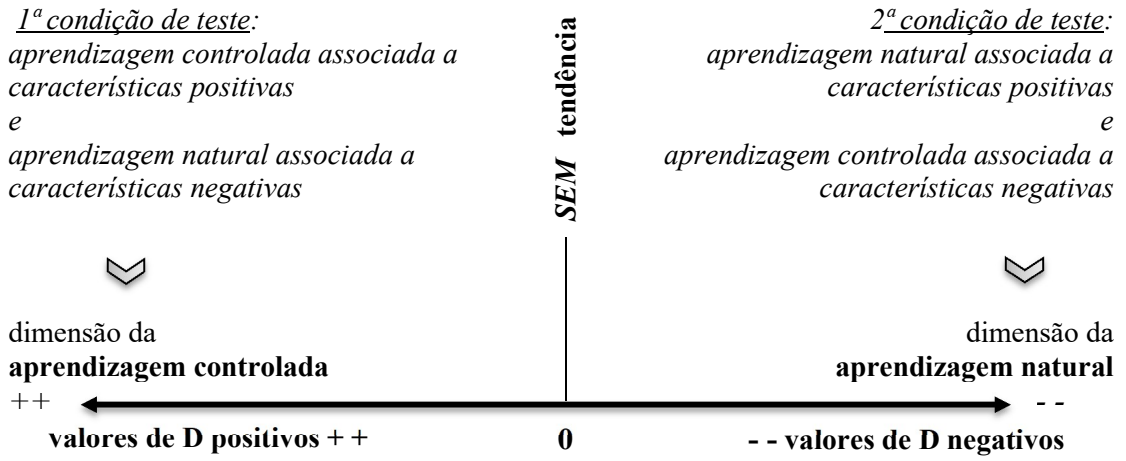
Quando a pessoa conclui o teste, a ferramenta IATGEN gera um valor D como resultado das associações feitas entre os estímulos, as categorias e os atributos. Esse valor revela a tendência das associações mentais feitas pela pessoa em relação à sua aprendizagem de inglês. Segundo determinações do IATGEN, quanto mais próximo de zero esse valor, menor a tendência em atender à uma ou à outra condição do teste.

Com relação ao significado do valor de D, de acordo com a plataforma, temos que:

> Um resultado D positivo alto: indica uma associação forte entre aprendizagem controlada e atributos positivos, bem como entre aprendizagem natural e atributos negativos.
>
> Um resultado D positivo próximo a zero: indica uma associação fraca entre aprendizagem controlada e atributos positivos, bem como entre aprendizagem natural e atributos negativos.
>
> Um resultado D negativo alto: indica uma associação forte em aprendizagem controlada e atributos negativos, bem como entre aprendizagem natural e atributos positivos.
>
> Um resultado D negativo próximo a zero: indica uma associação fraca entre aprendizagem controlada e atributos negativos, bem como entre aprendizagem natural e atributos positivos.

Assim, a Figura 2 é uma representação visual que posiciona as duas condições de teste em duas dimensões imaginárias opostas, simulando um *continuum* de possibilidades de ocorrência do valor de D, facilitando a sua leitura.

FIGURA 2 – Possibilidades de tendências das associações mentais



Fonte: Elaborada pelo autor.

Embora o teste use palavras-chave para: (1) compor as categorias e o conjunto de atributos que são combinados para funcionar como estímulos para as associações a serem feitas; (2) definir as condições de teste – teste 1 e teste 2; e (3) aferir seus resultados, ele não dá conta de identificar quais componentes em específico de cada categoria ou conjunto de atributos que determina a tendência associativa da pessoa. Uma possibilidade de compreender parte desse conteúdo implícito pode estar na análise combinada do resultado do IAT com o conteúdo de narrativas voltadas para recuperar experiências pessoais de aprendizagem.

Uma vez gerada essa primeira versão do IAT, os seis participantes do estudo piloto fizeram o teste. A seguir, forneceram uma pequena narrativa de aprendizagem, em formato de entrevista de aproximadamente 20 min. de duração, que foi gravada em arquivos de áudio pelo pesquisador.

Foi feito um esforço de análise no sentido de relacionar o resultado do IAT ao conteúdo presente na narrativa de aprendizagem de cada participante. A análise detalhada

dos resultados encontra-se publicada nos Anais da 18ª edição do IATED 2024 - *Annual International Technology, Education and Development Conference* (Lima; Bambirra, 2024).

O estudo piloto constatou que o IAT pode funcionar como uma importante ferramenta para pesquisadores que desejem investigar conteúdo implícito relacionado à motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, não pode ser o único instrumento utilizado pelo fato de que ele indica apenas uma tendência de associação mental do participante. Seu resultado é um valor numérico, de natureza objetiva. Não revela conteúdo inconsciente de maneira explícita.

Para identificar e mergulhar nesse tipo de conteúdo, é necessário combinar o IAT com dados de natureza subjetiva sob uma abordagem qualitativa. Nesse contexto, as narrativas de aprendizagem ganham importância porque são capazes de recuperar experiências consideradas importantes pelo participante, explicar o contexto em que tais experiências ocorreram e evidenciar como o participante as avalia. Elas geralmente dão conta de revelar, também, um conteúdo implícito que só pode ser identificado na medida em que corrobora as tendências associativas indicadas pelo teste, porque existem no interdiscurso do participante.

Os valores D aferidos para os participantes do estudo piloto foram muito discrepantes entre si, o que não era esperado, considerando que os participantes eram todos estudantes de um mesmo curso livre, tinham aproximadamente o mesmo nível de competência linguística (frequentavam o nível intermediário do curso), estavam imersos em contextos socioculturais muito semelhantes – eram moradores da mesma cidade do interior de Minas Gerais e realizaram o teste no mesmo local, em uma mesma semana, em condições técnicas idênticas. O fato imediatamente chamou a atenção para a necessidade de se fazer uma revisão na escolha das palavras-chave que compõem as categorias e os atributos, pois somente tal escolha poderia explicar o problema. As palavras-chave são a essência do teste.

O piloto gerou a impressão de que o resultado do teste poderia ser mais significativo, mais preciso, se o conjunto dos ‘atributos positivos’ oferecesse oposição semântica perfeita ao conjunto dos ‘negativos’. Percebeu-se que a medida aumentaria a dicotomia entre os estímulos (a adjetivação), o que deveria trazer maior clareza ao participante quando da realização das associações.

Antes que essa revisão pudesse efetivamente ser feita, este trabalho foi submetido ao Exame de Qualificação, quando os membros da Banca Examinadora fizeram as seguintes considerações, que orientaram a nova escolha de palavras:

(1) questionou-se a denominação da categoria 'aprendizagem controlada', alegando que o comportamento motivado, evidenciado pelo gerenciamento da motivação e/ou da aprendizagem, nem sempre se dá pelo viés cognitivo, então a denominação era restritiva;

(2) sugeriu-se a retirada da palavra '*insight*' da categoria da 'aprendizagem natural', pelo fato de ela ser um estrangeirismo e de seu significado não ser claro e preciso; e

(3) pontuou-se que 'aprendizagem controlada' e 'aprendizagem natural' não constituíam dimensões opostas de aprendizagem, mas sim como convergentes, integrantes do processo complexo que é a aprendizagem.

Além da percepção da necessidade de ajuste das palavras-chave, o estudo piloto foi fundamental para estabelecer um caminho de análise das narrativas. De maneira intuitiva, usou-se as palavras-chave para guiar a identificação seletiva e a análise das experiências que emergiram das narrativas. Buscou-se verificar até que ponto e como o conteúdo das experiências motivacionais de aprendizagem corroboravam os resultados do IAT, na expectativa de identificar os componentes implícitos que poderiam ter influenciado os participantes a aprender inglês.

Para analisar cada narrativa, os seguintes movimentos foram realizados, nessa ordem: (1) primeiramente, o resultado do teste (valor D) foi interpretado para se ter uma ideia da extensão de seu atendimento às condições do teste. Foi necessário (2) compreender as tendências de associações implícitas do participante em relação a uma ou outra categoria (dimensão) e a um ou outro conjunto de características. A partir do entendimento dessa tendência, (3) as palavras pertencentes à respectiva categoria (ou talvez sinônimos, palavras correlatas, do mesmo campo semântico) foram usadas como dicas para identificação, nas narrativas, das experiências relacionadas às associações implícitas mais significativas do participante. Finalmente, (4) essas experiências foram descritas e as palavras relacionadas ao respectivo conjunto de características, sinônimos e/ou correlatos, palavras do mesmo campo semântico, foram usados para guiar uma

inferência final – o conteúdo implícito que provavelmente influenciou ou que estaria possivelmente influenciando as experiências de aprendizagem do participante.

Por fim, foi possível verificar que uma análise mais aprofundada do resultado do IAT pode levar a um aumento de validade das inferências feitas a respeito do conteúdo implícito presente em narrativas de aprendizagem.

3.3.2 Versão do IAT efetivamente utilizada na pesquisa

Fechando, então, o 1º momento de geração dos dados, foi criada a versão final do IAT. O *link* de acesso à ela é: https://www.testable.org/experiment/11190/677317/start.

Nesta versão, as duas categorias são 'aprendizagem com esforço' e 'aprendizagem sem esforço'. Elas apresentam posturas antagônicas passíveis de se assumir frente à aprendizagem – uma ativa, em que se evidencia o gerenciamento da motivação e da própria aprendizagem, e outra passiva, que reflete uma aprendizagem com pouca ou nenhuma autonomia, em que o gerenciamento da motivação, ainda que existente, não é perceptível pelo comportamento.

É sabido que ambos os tipos de aprendizagem se fazem presentes todo o tempo na trajetória de aprendizagem das pessoas, visto que a motivação oscila com alta frequência e intensidade. No entanto, considerando a perspectiva do momento, é possível verificar o tipo de aprendizagem para o qual a pessoa tende. Da mesma forma, considerando um período grande de tempo a ser recuperado por meio de uma narrativa do tipo história de vida, como é o caso do relato que remonta uma trajetória de aprendizagem, é possível identificar um tipo de aprendizagem preferido, se a preferência for uma tendência recorrente ou marcante na vida da pessoa que narra, um comportamento padrão do sistema.

Ao longo do teste, as palavras que compõem as categorias devem ser associadas aos atributos de diferentes maneiras. O tempo gasto para fazer tais associações e o tipo de associação feita definem o resultado do teste, evidenciando uma tendência da pessoa em "preferir" (se identificar mais com) uma determinada categoria. Assim, as palavras-chave, de um modo geral, precisam ser simples e claras, para não comprometer a validade interna do teste.

Como a versão definitiva do IAT será realizado por pessoas que pensam a motivação e a aprendizagem com base no senso comum, o nome das categorias não deve abrigar termos técnicos ou palavras como ‘motivação’, ‘controle’, ‘gerenciamento’, cujo sentido na teoria e no senso comum é diferente. A pessoa que fizer o teste precisa reconhecer com facilidade os dois tipos de aprendizagem que as categorias representam. O nome das categorias não tem compromisso com a teorização.

As palavras-chave que compõem a categoria da ‘aprendizagem com esforço’ foram trazidas da teoria e evidenciam aprendizagem motivada. Já todas as demais – escolhidas para compor a categoria da ‘aprendizagem sem esforço’ e os conjuntos de atributos ‘positivos’ e ‘negativos’ – vieram do senso comum.

O Quadro 4 apresenta as palavras-chave que compõem as duas categorias e evidencia que elas não se opõem semanticamente. Apenas apontam características do tipo de aprendizagem a que a categoria se refere.

QUADRO 4 – Palavras-chave usadas na adaptação do IAT para compor as categorias

CATEGORIAS	
aprendizagem COM esforço	**aprendizagem SEM esforço**
planejamento	intuição
disciplina	sorte
compromisso	passividade
meta	dom
persistência	preguiça

Fonte: elaborado pelo autor.

Já as palavras-chave que compõem os atributos são definidas com critérios diferentes: elas têm carga positiva ou negativa e aparecem na tela do teste em pares que estabelecem oposição entre si, pois demandam que a pessoa escolha entre uma e outra, associando-as às categorias ou às palavras-chave de cada categoria (depende da fase do teste). Na versão final do IAT, cuidou-se para que a oposição semântica entre os dois conjuntos de atributos ficasse mais marcada do que na 1ª versão, utilizada no estudo piloto.

Por fim, atentou-se para o fato de que as palavras-chave que compõem os atributos não podem tem relação direta com as categorias. Qualquer associação tem que ser feita pela pessoa que realiza o teste. Elas não podem carregar juízo de valor, para não induzir e contaminar o teste, nos afastando do que procuramos flagrar.

O Quadro 5 apresenta as palavras usadas para cada conjunto de atributos.

QUADRO 5 – Palavras-chave usadas na adaptação do IAT para compor os atributos

ATRIBUTOS	
positivos	**negativos**
alegria	tristeza
respeito	desrespeito
tranquilidade	estresse
justiça	injustiça
doçura	amargura

Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto à estrutura do teste, a versão definitiva trouxe poucas mudanças. Privilegiou-se, no entanto, o treino com a inversão das categorias e não com os atributos, como havia sido feito no estudo piloto. Como se vê no Quadro 6, nos blocos 1 e 4, a associação dos estímulos dados deve ser feita a uma das duas categorias e, em cada um desses dois blocos, a posição que as categorias ocupam na tela do computador é invertida. O objetivo foi assegurar que a pessoa que fizer o teste perceba com clareza os dois tipos de aprendizagem que as categorias representam, bem como compreenda a dinâmica do IAT.

QUADRO 6 – Incidência e posicionamento de categorias e de atributos na nova versão do teste

ESTRUTURA DA VERSÃO DEFINITIVA DO IAT				
Blocos	*Quantidade de estímulos oferecidos*	*Função dos blocos*	*Posição das categorias (C) e dos atributos (A) na tela:* *à esquerda*	*à direita*
1	20	treino	aprendizagem SEM esforço (C)	aprendizagem COM esforço (C)
2	20	treino	positivos (A)	negativos (A)
3	40	**teste 1**	aprendizagem SEM esforço (C) e positivos (A)	aprendizagem COM esforço (C) e negativos (A)
4	20	treino	aprendizagem COM esforço (C)	aprendizagem SEM esforço (C)
5	40	**teste 2**	aprendizagem COM esforço (C) e positivos (A)	aprendizagem SEM esforço (C) e negativos (A)

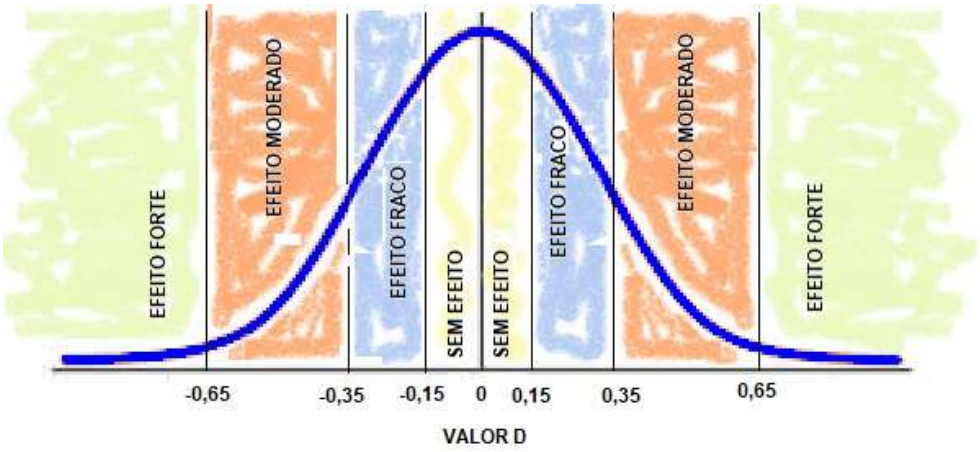
Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados são alcançados pelo *software* examinando os tempos de reação nas etapas de testes três e cinco. No início de cada etapa, há orientação para que a classificação seja feita o mais rápido possível. O teste leva em média três minutos.

3.4. Critérios para análise dos dados

Os dados provenientes do IAT foram analisados conforme prescrição da plataforma do IATGEN. O resultado (valor D) é dado dentro de uma distribuição normal, que varia de -2 a +2, conforme ilustrado pela Curva de Gauss da Figura 3.

FIGURA 3 – Parâmetros para interpretação do resultado do teste



Fonte: Elaborada pelo autor.

Deme *et al.* (2017) trazem o seguinte refinamento nos parâmetros de avaliação do teste:

> **Um resultado D positivo acima de 0,65:** indica uma associação forte entre aprendizagem COM esforço e características positivas, bem como entre aprendizagem SEM esforço e características negativas.
>
> **Um resultado D positivo entre 0,35 e 0,65:** indica uma associação moderada entre aprendizagem COM esforço e características positivas, bem como entre aprendizagem SEM esforço e características negativas.
>
> **Um resultado D positivo entre 0,15 e 0,35:** indica uma associação fraca entre aprendizagem COM esforço e características positivas, bem como entre aprendizagem SEM esforço e características negativas.
>
> **Um resultado D próximo a zero, entre -0,15 e 0,15**: indica uma associação sem efeito entre aprendizagem COM esforço e características positivas, bem como entre aprendizagem SEM esforço e características negativas.
>
> **Um resultado D negativo entre -0,15 e -0,35**: indica uma associação fraca em aprendizagem COM esforço e características negativas, bem como entre aprendizagem SEM esforço e características positivas.

> **Um resultado D negativo entre -0,35 e -0,65:** indica uma associação moderada em aprendizagem COM esforço e características negativas, bem como entre aprendizagem SEM esforço e características positivas.
>
> **Um resultado D negativo acima de -0,65**: indica uma associação forte entre aprendizagem COM esforço e características negativas, bem como entre aprendizagem SEM esforço e características positivas.

Por sua vez, a análise das narrativas seguiram o caminho de análise definido pelo estudo piloto.

3.5. Considerações éticas

Dadas as especificidades que caracterizam o participante ideal deste estudo, fizemos uma sondagem informal em um curso livre de inglês da cidade de Campo Belo e convidamos, também informalmente, uma pessoa para participar desta pesquisa. Essa estudante foi escolhida pelo fato de sua trajetória de aprendizagem da Língua Inglesa ser marcada inicialmente por muitos anos de aprendizagem informal, tendo iniciado o estudo formal em um curso livre de inglês há apenas dois anos e já em nível pré-avançado.

A geração dos dados foi feita de acordo com o que preconiza o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que segue anexo a este trabalho. Como instrumentos de geração de dados, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas e um Teste de Associação Implícita (IAT).

A participante recebeu um *link* e fez o teste em um computador do curso livre que sediou a geração dos dados, em horário adequado e local preparado, para que fossem evitadas interferências de ruídos ou interrupções. Do mesmo modo, as entrevistas foram feitas sob agendamentos prévios, conforme a conveniência da participante. As atividades de teste e entrevistas não oferecem quaisquer riscos a ela. Além disso, todo conforto de estrutura, ambiente e tempo adequado foram-lhe assegurados, para o melhor rendimento dos encontros. O curso livre em questão foi formalmente consultado e concordou em sediar a realização desta pesquisa.

O principal benefício que a participação nesta pesquisa pode ter trazido à participante foi a oportunidade de refletir sobre sua própria motivação na aprendizagem e receber *feedback* profissional sobre o papel do inconsciente em sua motivação, o que pode lhe permitir gerenciar melhor os processos de aprendizagem no futuro. Ela teve

acesso aos dados analisados antes que qualquer outra pessoa tivesse conhecimento dos mesmos e autorizou o pesquisador a torná-los públicos no todo.

À participante foram resguardados todos os direitos à confidencialidade, sigilo e privacidade, antes, durante e mesmo após o término ou ainda na eventualidade de ter ocorrido uma interrupção da pesquisa. Isso incluiu a liberdade para decidir sobre sua participação, sem prejuízo algum, podendo retirar seu consentimento, em qual momento da pesquisa, sem prejuízo ou represália, tendo assim os dados descartados.

As práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde foram observadas. Além disso, foram oferecidos acompanhamento e assistência à participante de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que houvesse sido requerido, desde que relacionado à sua participação na pesquisa, mediante solicitação ao pesquisador responsável.

Uma vez concluída a geração dos dados, o pesquisador responsável fez o *download* dos dados gerados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Por fim, a pesquisa não pretendeu trazer nenhum prejuízo à participante. Dessa forma, foi-lhe garantido o ressarcimento de quaisquer despesas eventualmente percebidas, desde que relativas à sua participação na pesquisa, como gastos com alimentação, deslocamento ou outros.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados gerados pela parte empírica da pesquisa. Em um primeiro momento, o resultado do IAT foi trazido e interpretado. A seguir, com base neste resultado, a trajetória de aprendizagem da participante foi apresentada. Nessa apresentação, foram feitas inferências autorizadas pelos dados no sentido de revelar motivos e atitudes implícitos. Em um terceiro momento, com base em informação gerada pela entrevista semiestruturada, as experiências que emergiram da história de vida e evidenciam a dinâmica motivacional vivenciada pela participante foram, por fim, explicitadas.

4.1 Tendência da participante por tipo de aprendizagem - interpretação do resultado do seu IAT

O resultado do teste feito pela participante foi – 0,29. Este número indica que, no momento em que realizou o IAT, a participante atendia à 1ª condição do teste, pois associou a aprendizagem sem esforço a características positivas e a aprendizagem com esforço a características negativas. Este resultado significa que a participante acredita que a sua aprendizagem de inglês aconteceu natural e informalmente, provavelmente envolvendo dom para a aprendizagem da língua, intuição, acaso (sorte), atitude passiva e apatia. Ela também associou aprendizagem motivada a características negativas, o que revela que sua trajetória de aprendizagem deve ter fluído sem a necessidade de despender muito esforço.

4.2 Motivos e atitudes implícitos na trajetória de aprendizagem da participante – apresentação de sua narrativa

A trajetória de aprendizagem da participante pode ser dividida em dois momentos significativos em termos motivacionais: enquanto estudou formalmente em um curso de inglês e após ter concluído esse curso. Como era de se esperar, a participante se referiu à motivação na acepção do senso comum, ou seja, enquanto excitação, disposição para, desejo ou vontade de realizar algo. Por este motivo, neste capítulo, sempre que a palavra for trazida nesse sentido, ela aparecerá entre aspas simples.

A participante iniciou a sua narrativa contando que seu pai é dono de uma escola de idiomas e que a obrigou a estudar inglês desde pequena. Contou que, embora a princípio a novidade a tenha 'motivado', logo ela passou a achar a atividade monótona. Em suas palavras:

> Eu fui forçada a fazer aulas de inglês desde que eu tinha 6 anos. Quando começou, com 6 anos, era uma novidade, então minha motivação era ter algo novo pra fazer. Só que com o passar do tempo, como foi ficando monótono - que eu tinha que ficar lá duas vezes por semana de manhã, acordar cedo para fazer o inglês, acabou virando uma obrigação -, e por muito tempo, eu não tinha motivação.

Ao declarar 'ter sido forçada' a fazer um curso de inglês, parece que a participante queria, tão somente, informar que essa decisão não havia partido dela e nem levado em consideração a sua vontade. Ela inclusive acrescentou que, em um primeiro momento, o caráter de novidade a 'motivou' e que, só com o passar do tempo, ela passou a perceber a atividade como uma obrigação. Conforme Dörnyei e Ushioda (2011), antes de a pessoa se engajar em uma ação verdadeiramente motivada, ela apresenta um motivo, um interesse ou uma necessidade para aprender a língua. A curiosidade inicial funcionou como um motivo para iniciar a atividade, mas parece não ter sido suficiente para que nela se engajasse em definitivo.

Na sequência, a participante alegou que não estudava em casa, que aprendia frequentando às aulas e que a sua única 'motivação' era se sobressair aos colegas. Ela disse:

> Nunca tive o interesse de estudar. [...] eu aprendi … eu falo por osmose, né?
>
> Eu fui aprendendo durante as aulas e a única motivação que às vezes eu tinha era a competição de querer saber mais que todo mundo. Então, durante a minha trajetória no inglês, as únicas vezes que eu quis estudar o inglês era pra ser melhor que alguém na aula ou para eu ser a pessoa que sabe mais.

A percepção de seu desinteresse, e consequente falta de comprometimento com a aprendizagem de inglês enquanto frequentou o curso, levou-a a não saber explicar como conseguiu aprender. O fato parece sinalizar a presença do conteúdo implícito: a crença de que só se aprende mediante esforço, mediante estudo formal.

Procurando relacionar o fato de frequentar o curso de inglês e a sua 'motivação' para aprender, ela pontuou que o ambiente de aprendizagem apresentava uma influência positiva: o convívio com pessoas que demonstravam um conhecimento e um domínio

maiores da língua. Mas contrapôs a tal influência o peso de se fazer algo contra a vontade. Ela explica:

> Uma das influências positivas era ver pessoas que sabiam mais que eu, e aí eu falava: - Nossa, eu quero saber tanto quanto aquela pessoa sabe! Essa era uma influência positiva. Negativo, às vezes, eu acho que poderia ser a obrigação. Pode ser colocado que tornar o inglês uma obrigação pode ser uma influência negativa. Só que, se não fosse alguém me obrigar a fazer, não teria feito, porque eu não me interessava. Então fica aí os dois lados da moeda.

Continuou a narrativa reforçando o argumento de que estudar por obrigação tem efeitos negativos. Exemplificou afirmando que a falta de interesse impactou o seu rendimento. Relatou:

> …eu fiz inglês desde meus 6 anos até os meus 18 anos, não parei, foi contínuo. Uma vez eu repeti um livro porque, como eu disse, eu não tinha muita motivação, era uma obrigação, e eu fiz mais ou menos. Meu pai me fez repetir um livro, porque eu estava fazendo mais ou menos. E aí eu gastei um ano a mais [para concluir o curso], porque eu repeti um livro, devido à minha falta de interesse no inglês. **Até aqui eu aprendi ele sem me esforçar.** (grifos nossos)

Verifica-se que a participante afirma ter aprendido sem se esforçar até o momento em que foi reprovada em um livro. Ou seja, enquanto ela não foi desafiada por uma dificuldade maior, a sua atitude implícita para com o curso e para com a própria aprendizagem ilustra o que informa o resultado do IAT, no que se refere à uma tendência em procurar aprender sem esforço, "por osmose".

Na sequência, buscou avaliar a sua aprendizagem durante o curso. Ela reconheceu os próprios talentos e as limitações. Inicialmente, considerou:

> …eu sempre tive facilidade para entender o inglês. Então, eu sempre tive essa facilidade em aprender ele.

E, a seguir, justificou alguma dificuldade para desenvolver a escrita em inglês, levantando uma fraca suspeita de ter algum problema de saúde. Pontuou:

> A maior dificuldade tanto no português quanto no inglês **sempre foi** escrever. Eu acho que eu posso ter uma dislexia de lembrar se num português tem "sc" junto, essas regras aí de gramática. Então no inglês, **às vezes**, eu tenho facilidade para falar, para escutar. Mas para escrever, às vezes, eu tenho dificuldade, assim como eu tenho no português. Eu acho que não é uma coisa exclusiva. É um déficit. Talvez em meu sistema cognitivo, a escrita. (grifos nossos)

Essa avaliação parece refletir uma atitude implícita de não se comprometer com a própria aprendizagem, de não assumir a responsabilidade pelo enfrentamento e gerenciamento das dificuldades, sintoma apenas de uma aprendizagem não motivada, o que, inclusive volta a corroborar o resultado do IAT.

Na sequência, focou em seus talentos e denunciou ter apreço e interesse pela aprendizagem de habilidades comunicativas orais:

> Nunca **gostei** muito da parte, nem do português nem do inglês, de gramática, do estudo em si da língua. Eu **gosto mais** da fluidez de aprender, a fluidez da língua. Então, por isso que eu **me interesso mais** por ouvir um filme em inglês ou saber expressões diferentes em inglês. Eu **acho** que essa é uma parte que eu **me interesso mais** na língua, porque eu não sou uma pessoa que gosta muito da parte burocrática das coisas. Eu gosto **mais** da parte **mais** coloquial, **mais** informal.

Com essa fala, a participante deixa transparecer o tipo de aprendizagem que lhe dá prazer – a aprendizagem espontânea, natural, sem esforço, aquela "que flui".

Atentando para as marcas linguísticas, observa-se que, ao falar da dificuldade ou do desprazer em desenvolver a habilidade escrita, ela usa: (1) o advérbio 'sempre' combinado a um verbo no passado que, no caso, confere certo caráter de imutabilidade à circunstância narrada – "A maior dificuldade ... **sempre foi** escrever." / "Nunca **gostei** muito... de gramática, do estudo em si da língua."; e (2) o advérbio 'às vezes', que modaliza a dificuldade e lança dúvida sobre a aprendizagem – "... para escrever, **às vezes**, eu tenho dificuldade".

Em contraposição, ao se referir às habilidades orais e à aprendizagem de expressões específicas, ela o faz: (1) com o uso de verbos somente no presente, o que confere à sua fala um caráter de verdade inconteste; e (2) pelo uso repetido do verbo gostar (4x) e da palavra interesse (2x), combinado ao uso também repetido do advérbio de intensidade 'mais' (6x), como se vê grifados no excerto.

Como conteúdo implícito, percebe-se que o seu conceito de língua reflete a visão estrutural tradicional, na qual língua é um conjunto de estruturas – vocabulário e gramática, que se organizam linearmente na codificação do sentido. Como aprender gramática nem sempre é intuitivo ou fácil, ela deixou claro: "- Nunca gostei (...) do estudo em si da língua".

Além disso, a participante revelou, inconscientemente, que gosta de inglês ao afirmar: "- Eu gosto... [d]a fluidez da língua"; e ao revelar que se interessa por "... ouvir um filme em inglês ou saber expressões diferentes em inglês". Exceto quando se tem o objetivo consciente de investir em aprendizagem autônoma, somente opta por realizar atividades de lazer em inglês quem efetivamente gosta da língua. Esse gostar constitui-se em um motivo implícito para querer aprender, "saber expressões diferentes em inglês".

Ainda, ela justifica a sua preferência por aprender a língua em uso revelando um traço identitário: a naturalidade, a informalidade. A atitude implícita que emerge é a de

se recusar a controlar a própria aprendizagem. Afinal, o que a participante afirma explicitamente é que a sua maneira de se aprender uma língua está vinculada à personalidade.

Parece possível afirmar também que, ao associar o estudo sistemático da estrutura e do funcionamento da língua a algo 'burocrático', a participante revela que associa a aprendizagem formal tradicional de inglês com rotina, previsibilidade, monotonia, hierarquia e autoritarismo.

Seguindo em sua narrativa, a participante mencionou que teve a oportunidade de ensinar inglês no próprio curso onde estudava, quando chegou na fase final. Em sua fala, ela destacou que sua aptidão para ensinar algo que domina é natural. Ela disse:

> Sempre tive facilidade em ensinar, então eu ensinei até outras matérias na escola para colegas. Quando eu sei bem do assunto, eu tenho facilidade para ensinar. Então, quando eu fiz uns 16, 17 anos, eu comecei a ajudar lá na escola de inglês alguns alunos de monitoria, tudo mais. Até que chegou a fase que eu comecei a dar aula para crianças no ensino infantil do inglês. Nunca senti dificuldade porque é uma coisa natural para mim ensinar aquilo que eu sei. Para mim é uma coisa fácil ensinar o que eu sei. Difícil seria ensinar o que eu não sei. Isso não tem como. Então, por isso que para mim era muito fácil, muito fácil passar o conhecimento.

Parece implícita nesse discurso a crença de que ensinar é transmitir conhecimento e que, portanto, é preciso dominar o que se pretende ensinar para possibilitar o processo. Outro conteúdo implícito que parece transparecer é a associação entre fácil e natural. Nem sempre a associação é possível.

A seguir, a participante relata que, após a conclusão do curso, continuou a dar algumas aulas de inglês para alunos individuais. Ela afirmou que, ao se enxergar nessa posição de professora, conheceu uma nova 'motivação' para aprender inglês. Em suas palavras:

> Quando eu dou aula de inglês e eu vejo que eu não sei alguma coisa, isso me motiva, né, a estudar mais sobre aquilo, pra eu poder passar o conhecimento correto, né, para o aluno.

Pela primeira vez em sua trajetória de aprendizagem, a participante percebeu que tinha um motivo para aprender inglês: a necessidade que o papel de professora lhe impõe (Dörnyei e Ushioda, 2011).

Neste trecho da narrativa observa-se uma leve mudança de padrão interacional – a participante usou o marcador conversacional de confirmação 'né' (= não é?), próprio da conversa informal, em meio à narrativa. O fato denuncia o desejo implícito de que o interlocutor, no caso o pesquisador, confirme a informação veiculada (Galembeck, 2003).

Parece que a participante busca, nesse momento, reconhecimento do seu fazer profissional. Esse conteúdo implícito parece denunciar, também, uma atitude implícita – a de que a participante age de maneira responsável enquanto professora.

Provavelmente, em função desse desejo de agir responsavelmente, ela demonstra prontidão e até desejo de desferir aprendizagem motivada, ao seguir com sua narrativa. Ela explicita que aprender demanda interesse, indo ao encontro do que teorizam Dörnyei e Ushioda (2011) e Dörnyei (2020). Ela afirmou:

> Eu acho que não existe fim de aprendizagem, existe fim do seu curso de inglês, que você aprende o básico, mas muita coisa do inglês que você tem que aprender, porque isso te torna mais fluente na língua, torna sua fala mais natural, eu acho que **isso você mesmo que tem que ir atrás**, e entra na motivação da pessoa querer fazer isso. (grifos nossos)
>
> É porque a língua é viva, ela tem mudanças, tem variações, e **cabe né, do indivíduo ter interesse**, por isso **o meu interesse hoje em dia**, depois de ter acabado a fase dessa obrigação, **é por querer entrar na cultura, saber expressões idiomáticas e maneiras de falar dos nativos. Essa é uma coisa que me interessa hoje em dia**. (grifos nossos)
>
> ... as minhas atividades de lazer, basicamente são feitas em inglês, como séries, filmes, músicas. **Agora**, muitas coisas da minha faculdade são inglês, e então, o inglês **ainda** continua muito vivo assim na minha vida, **mesmo** que eu tenha terminado ele. (grifos nossos)

Este dado parece contrariar o resultado do IAT. No entanto, se a questão identitária for considerada, percebe-se que, ao fazer o teste, a participante assumiu a identidade de estudante, de aluna, conforme sua cultura de aprender. Foi dito à ela que o teste visava a aferir a maneira como ela aprendeu inglês. Além disso, a maior parte da sua narrativa de aprendizagem se circunscreve às experiências vividas enquanto aluna do curso de idiomas. Somente após ressaltar que havia terminado o curso de inglês e se colocar no papel social de professora, ao final da narrativa, é que ela declara interesse em realizar aprendizagem motivada.

A participante não só demonstrou ter desenvolvido apreço pelo inglês e por sua aprendizagem, mas também sentir gratidão aos pais por terem-na obrigado a aprender a língua. Em suas palavras, ela avalia:

> …eu acredito que o inglês é muito importante, eu agradeço aos meus pais que me obrigaram a fazer, porque hoje em dia ele me dá um diferencial muito grande. Na verdade, hoje em dia, eu acho que o inglês nem é o diferencial, é um requisito obrigatório no currículo de qualquer pessoa, e graças a obrigação dos meus pais, eu tenho esse requisito no meu currículo. [...] o inglês, ele não é uma língua que você faz a mais. Eu acho que ele tinha que ser obrigatório no currículo de uma pessoa. Agora outras línguas sim, podem ser consideradas extras, mas o inglês, na minha crença pessoal e na minha vivência, no ambiente acadêmico, eu percebo

> que todo mundo tem inglês, quem não tem está em déficit. Não é… ao contrário que as pessoas pensam, as pessoas pensam que quem tem o inglês está no diferencial. Errado! Quem tem o inglês está no comum. Diferencial é quem tem mais uma língua além do inglês e déficit é quem não tem um inglês, só tem o português.

Por fim, a participante encerrou a sua narrativa ressaltando a importância do ensino formal para a aprendizagem de inglês. Ela disse:

> **Eu acho que aprendemos na escola**, pelo menos eu acho que grande parte da população não tem a facilidade cognitiva de **aprender uma língua sozinha**. Eu acho que isso é **um dom**, que algumas pessoas que são exceções da regra. Eu acho que **a grande maioria não tem a capacidade pessoal de se automotivar para aprender**. Como eu não tive uma automotivação, minha motivação foi criada ou forçada por alguma parte externa a mim. [...] Então, eu acho que sim, é na escola. E no começo, para muitas crianças, é uma obrigação imposta pelos pais, que assim vai trazer esse conhecimento para o filho. Mesmo que a pessoa goste da parte mais informal como eu, da língua viva né, não dá parte de gramática, **ela não vai conseguir** entender né o contexto das expressões e tudo mais, **sem ter a base feita por uma escola, por um ensino, por uma professora**. Eu acredito no ensino tradicional da língua. (grifos nossos)

Seu discurso confirma a crença já esboçada de que o conhecimento é transmitido ao estudante pelo professor, de maneira formal, no ambiente da escola. Cabe ao professor dominar todo o conteúdo, visto que o estudante depende dele, professor, para aprender. Orientada por essa crença, a participante acaba por defender que os pais direcionem os seus filhos para aprender inglês, independentemente de sua vontade.

A dinâmica motivacional que emerge da narrativa da participante pode ser resumida por cinco pontos que se destacaram em seu discurso: obrigatoriedade de estudo do inglês, influência positiva de terceiros - necessidade de superação dos colegas, indícios de aprendizagem autônoma, crença sobre o valor de saber inglês e descoberta de si como professora.

Buscando aprofundar nesses pontos, foi realizada uma entrevista semiestruturada, cujo conteúdo é apresentado no item 4.3.

4.3 Dinâmica motivacional da participante – mergulho em sua entrevista

Os dados da entrevista permitiram a constatação de que, mesmo enquanto ainda era estudante do curso livre, a participante sempre realizou aprendizagem motivada de inglês, embora não tenha consciência disso. Segundo Dörnyei (2001; 2020), a motivação é um processo temporário, ou seja, oscila o tempo todo, ao longo do tempo, e emerge

como resultado das interações da pessoa com o contexto. Parece possível afirmar que a participante realizou aprendizagem não motivada quando esteve em ambiente formal de aprendizagem – o curso livre, e aprendizagem motivada em paralelo, ao assistir a filmes e séries de TV e ao navegar pela *internet*, principalmente.

Passa-se, então, a apresentar em detalhes o conteúdo da entrevista.

4.3.1 Experiência de estudar por obrigação

Na entrevista, a participante relata novamente que aprendeu inglês por obrigação. Fica caracterizada, no início de sua trajetória, uma aprendizagem não motivada, visto que a participante insistiu em dizer que não tinha interesse na língua e nem no curso, e também que aprendia sem esforço. Ou seja, faltavam-lhe os requisitos básicos para mobilizar uma ação motivada em prol da própria aprendizagem (Dörnyei e Ushioda, 2011). Em suas palavras:

> Eu estava ali **por obrigação**… igual a gente vai pra escola, pra mim o inglês era a mesma coisa de eu estar indo para a escola estudar matéria obrigatória. Então o inglês é como fosse matemática, uma química, uma física que **são coisas obrigatórias e pronto**. Sabe, **não tem discussão**, o inglês pra mim… **eu tava ali fazendo igual**. **Eu não gostava de ficar muito, mas era uma obrigação**. (grifos nossos)

> Já inventei várias vezes que estava doente porque, assim como na escola, a gente, às vezes, fala que está passando mal **para não ir ao inglês**. Com certeza, às vezes, já **fingi que esqueci**, com uma **preguiça normal** de uma adolescente que eu era na época. Acho que nada fora do comum. (grifos nossos)

> Ali, a dinâmica da aula era uma… professor, exercícios, conversação, listening e tudo mais. Era a dinâmica de uma **aula normal** e **eu me comportava** na aula. Quando o professor estava explicando, eu prestava atenção, quando pedia para ler eu lia, escutar, escutava o exercício. **Eu atendia os pedidos do professor.** (grifos nossos)

A palavra monotonia aparece em sua narrativa relacionada à rotina de frequentar o curso, principalmente atrelada à crença de que aprender implica assumir uma atitude passiva de receber conteúdo do professor. Os excertos seguintes exemplificam este ponto:

> O inglês foi ficando monótono porque assim… é uma aula né e **toda aula é monótono pelo que eu conheço de escolas, de faculdade**. (grifos nossos)

> Eu acho que **uma aula 100% dinâmica não é uma aula não**, porque eu acho que, eu acredito que **o estudo em si, às vezes, é sentar a bunda na cadeira e escutar o professor explicar**. **Assim, a gente entende a matéria né?** Eu não acredito muito na metodologia ativa toda hora, até porque eu tenho experiências disso na faculdade e **não gosto dessas aulas**. Então, eu acredito que para a pessoa querer aprender, pelo menos eu aprender, é sentar e escutar alguém falar. Então,

> assim **querendo ou não, fica monótono aquilo**. É lógico, o professor pode fazer piadas e trazer um up para os alunos, mas acaba que assim, **a essência é de aprender alguma coisa e para mim ela é chata, a monotonia nisso que é uma aula**. **Isso aí vai ser assim e eu só continuei indo, continuei na aula, porque eu tinha que ir.** Aí, alguns dias eu falava, nossa que legal aprender isso, uns dias falava nossa que chato aprender isso. É igual na escola, não existe a opção de desistir na escola, então pra mim não existe a opção de desistir do inglês. (grifos nossos)

Percebe-se que, orientada por conteúdo implícito (crenças), a participante não assume um perfil de aprendiz autônoma em contextos de aprendizagem formal, pois não chama para si a responsabilidade pela própria aprendizagem. Delega a função para o professor e, por isso, sente-se entediada. Bambirra (2009) explica que a autonomia está intimamente ligada à motivação para a aprendizagem, pois ambas trazem em sua essência a auto responsabilização, a decisão, a atitude e o comprometimento para com os processos. Assim, como lhe faltava motivação, já era de se esperar que a participante assumisse uma atitude pouco ou nada autônoma nas aulas de inglês.

No entanto, ao mesmo tempo em que a participante alega ter atitude passiva frente à aprendizagem em sala de aula, foi possível constatar que ela desferiu aprendizagem autônoma fora do ambiente formal durante grande parte do tempo em que estudou inglês formalmente. Três motivos implícitos puderam ser detectados em seu discurso: o apreço pela língua, uma questão identitária e uma crença, quando, na entrevista, ela contou sobre a necessidade que sentia de superar os colegas.

4.3.2 Necessidade de superação dos colegas

Na narrativa, ela havia mencionado como influência positiva à sua aprendizagem a percepção de que colegas, por vezes, apresentavam melhor desempenho na língua (do que ela). Em suas palavras, temos: “Então durante a minha trajetória no inglês **as únicas vezes que eu quis estudar o inglês** era pra ser melhor que alguém na aula ou para eu ser a pessoa que sabe mais” (grifos nossos). A participante usou dessa fala para reforçar que nunca quis aprender inglês e que, quando fez algum movimento nesse sentido, foi por causa de sua personalidade competitiva. Ela contou:

> Um caso foi quando eu e a minha amiga… a gente decidiu falar só inglês durante um dia **e aí**, eu percebi que ela sabia mais que eu, que ela tinha uma fluidez melhor na fala dela, e eu agarrava nas palavras. No inglês, eu sabia as palavras, mas o pensamento linkado com a fala parecia que estava desconectado. **Foi aí que eu comecei…** quem sabe eu começo assistir mais umas coisas em inglês para fluir mais, e hoje em dia já acho que é superfluido essa questão do pensamento e da fala, justamente porque eu comecei a assistir muito filmes, séries em inglês. Eu acho que realmente essa é a chave para você linkar todo aquele conhecimento que

> você tem **com a sua fala**. Eu sinto que quando a pessoa está aprendendo, parece que é desconectado o conhecimento que ela tem na cabeça para ela falar. Parece que quando ela quer falar, ela tem de procurar numa caixinha lá no fundo qual é a palavra que ela quer, e eu acho que ela tem de conectar isso para ficar fluido, escutando o inglês a cada dia mais. (...) **e aí o que eu fiz para superar esse problema foi começar** a assistir mais coisas em inglês e deu super certo. Acho que a fluidez do meu inglês ficou muito boa devido a isso.

Primeiramente, chama a atenção ela escolher interagir com a amiga só em inglês durante um dia inteiro. O fato revela apreço pela língua e evidencia também que, em termos identitários, ela já se via como falante/usuária de inglês.

Neste excerto de entrevista, a atitude implícita da participante não confirma uma personalidade competitiva, pois se manifesta associada somente a uma determinada circunstância – falar em inglês, e ainda assim de maneira pontual. Na verdade, o fato parece denunciar um motivo implícito para aprender: um "eu ideal", que interage fluentemente na língua, ou seja, uma projeção futura de seu autoconceito, cujo alcance ela sentiu relativamente ameaçado ao comparar o seu desempenho linguístico ao das colegas – motivo suficiente que a levou a se mover no sentido de aprender, conforme teorizou Dörnyei (2005; 2009).

Interessante que a solução encontrada pela participante para desenvolver a habilidade de fala foi ouvir – assistir a filmes e a séries de TV, o que denuncia uma afiliação a comunidades imaginadas (Dörnyei, 2009). A razão parece estar na crença de que, para falar inglês, é preciso ouvir bastante a língua, preferencialmente produzida por falantes nativos – outro motivo implícito para aprender.

Diante de tantos motivos implícitos que a participante tinha, era natural que ela empreendesse aprendizagem autônoma e, provavelmente, foi essa atitude que lhe permitiu realizar o curso com facilidade, sem precisar se esforçar, como ela, várias vezes, afirmou.

4.3.3 Indícios de aprendizagem autônoma

Perguntada sobre o contato que tem com o inglês fora do ambiente da escola de idiomas ou da faculdade, a participante dispara:

> Meu contato com a língua, **fora das questões formais da vida**, na faculdade, escola e tudo mais, é 100%. Assim, **tudo** que eu vou assistir, séries de filmes, eu coloco inglês. Eu já tenho isso na minha cabeça, então a todo momento que eu pego e vou assistir um filme, ele é inglês. Então, é um contato diário, porque acaba todo dia eu pego uns 20 minutinhos para assistir alguma coisa. Então, acaba sendo muito frequente esse contato com a língua hoje em dia.

O interesse por se manter em contato com a língua e a cultura inglesa aparece como motivo implícito evidenciado pela maneira enfática como a participante responde, demonstrando motivação na trajetória de aprendizagem. Conforme Dörnyei e Ushioda (2011), sua fala atesta gerenciamento da própria aprendizagem, pois estabelece frequência diária e lança mão de estratégia de controle de tempo, inclusive, em prol da aprendizagem. Segundo Bambirra (2009), autonomia e motivação tendem a se retroalimentar indefinidamente em aprendizagens autônomas e parece ser esse o caso da participante, que reconhece o valor que dá ao saber inglês.

4.3.4 Crença sobre o valor de saber inglês

Para a participante, o domínio da língua é fundamental na vida acadêmica e na profissional, já que o contexto em que se encontra inserida tem lhe ensinado exatamente isso. Em sua entrevista, temos:

> Igual eu afirmei algumas vezes, eu acho que o inglês hoje não é diferencial, principalmente pelo contexto que eu estou inserida. Eu acho que num contexto de pessoas que são excelentes, o inglês, ele não é diferencial, porque o diferencial é ter alguma outra língua a mais que o inglês. (...) ... porque, pelo menos na minha sala de medicina, que é os meus futuros colegas de trabalho, então, do meu mercado de trabalho, todos sabem inglês.

Dörnyei (2009) explica que existe uma instância identitária, o "eu comprometido"[13], que nos leva a agir em função de aprender a língua estrangeira para atender a demandas que nos são externas. Além das demandas internas, a participante também tem demandas consideráveis do mercado de trabalho que vai enfrentar, que é realmente muito exigente e parte do pressuposto de que todos sabem inglês.

Talvez em função dessa escolha profissional, a questão identitária passou a ser a maneira preferencial pela qual a participante gerencia a própria motivação atualmente (Dörnyei, 2005; 2009). Um trecho de entrevista em que ela expressa o ponto é:

> É lógico que o inglês tá dentro de mim, ele fez com que eu seja a Susan, então não tem como dizer que ele não mudou a minha personalidade, que ele não moldou. É lógico que ele moldou de alguma forma. Não acho que se eu não tivesse eu seria uma pessoa totalmente diferente, mas eu acho algumas características da minha personalidade alguns trejeitos algumas falas expressões que eu solto em inglês, elas não existiriam então consequentemente eu seria uma pessoa diferente.

[13] Tradução nossa do original: "*ought-to-self*".

Muitos são os motivos já identificados que levaram a participante a aprender inglês de maneira motivada. Um dos mais emocionantes surge como motivo implícito de sua atuação, primeiramente como monitora e, após algum tempo, como professora no curso de inglês em que estudou. Está no processo pelo qual ela se descobre professora.

4.3.5 Descoberta de si como professora

A relação da participante com o inglês é definida por ela como mais racional do que emocional. Ela acredita que não esteve ligada emocionalmente ao estudo da língua. Sua facilidade para aprender levou-a a acreditar que nasceu com um dom para o inglês. Embora o seu discurso já tenha comprovado exatamente o contrário, ou seja, que ela se identifica com a língua, percebe-se um motivo implícito nessa sua crença. Acreditar e reconhecer publicamente que possui um dom é uma atitude que traz na essência um conteúdo emocional de valorização da própria identidade. Conteúdo esse que influencia pensamentos e comportamentos.

Perguntada como foi a experiência de ajudar na escola de inglês em que estudou, respondeu:

> Que pra gente começar a conversa, a gente precisa entender que gostar e entender são completamente diferentes. O amar, ele é subjetivo, e o entender, ele é concreto. Então, por mais que eu não amava o inglês, eu entendia, eu compreendia o inglês, eu sabia o inglês. O conhecimento é concreto, o amor não é, ele é subjetivo. São coisas completamente diferentes. É assim, como a física. Eu não amo física, mas eu tenho total conhecimento de uma física, e se eu precisar explicar física, por exemplo, para minha irmã, **explico de uma maneira excelente**, porque **eu tenho facilidade para passar o conhecimento que eu tenho**. **Eu não preciso amar aquela coisa para eu saber ensinar uma coisa**. Então, **por mais que eu não ame o inglês de paixão**, não fico à noite pensando em: Nossa! Como inglês é maravilhoso! Não, isso não acontece na minha mente. Mas, por outro lado, **passar o conhecimento, ensinar, é uma coisa que eu amo**. Tá dando para perceber que são duas coisas completamente diferentes? Então, **para você passar o conhecimento, não necessariamente você tem que amar aquilo que você está ensinando**. Mas **eu amo ensinar independente do que for. Eu adoro ensinar**. **Eu adoro explicar uma coisa para pessoa e ver no rosto da pessoa ela falando: Ah, então é isso! Eu eu gosto demais disso.** Então, qualquer coisa que eu tenho domínio, e ter o domínio não é você ter interesse por aquilo. Simplesmente você pode ter o domínio, igual eu gosto de brincar: por osmose, igual foi o inglês. Já, por exemplo, numa física eu tenho que sentar, me dedicar, para eu ter o domínio daquilo. Por algum acaso que eu não posso explicar, que eu não sei explicar, o inglês foi mais natural, mas que eu tinha o domínio das matérias, eu tinha, eu sabia as matérias. Então, como **eu tenho o amor por ensinar**, **aí sim eu posso dizer que existe um amor por ensinar**, **havia muito interesse em ajudar, ensinar em monitorias**, e quem achou que eu dava conta, não sei se alguém percebeu, os meus pais perceberam que eu tinha, poderia ter essa facilidade, isso eu não sei te dizer. (grifos nossos)

Em um primeiro momento, apesar de não ter sido isso o que foi perguntado, ela faz questão de, enfaticamente, deixar claro que não ama inglês, que não aprendeu por amor. Afirma que a aprender e saber inglês é algo racional, igual a dominar física. No entanto, ao final deste excerto, ela compara como aprendeu inglês e física, estabelecendo uma dicotomia, uma total oposição entre as duas aprendizagens – inglês ela teria aprendido naturalmente, "por osmose"; e física ela aprendeu com esforço, pois precisou 'sentar' e se 'dedicar'. Parece que o conteúdo implícito que ela reluta em reconhecer, mas que insiste em afirmar (para si mesma, claro), está em sua profunda identificação com a língua, no prazer que sente em interagir por meio de inglês (falando e ouvindo, principalmente) em seus momentos de lazer, na gratidão que sente ao saber que tem garantido um dos requisitos essenciais que a sua futura profissão demanda. Em suma: uma relação essencialmente emocional com o inglês.

Curiosamente, a participante não responde à pergunta (Como foi a experiência de ajudar na escola?). Limitou-se a dizer que "havia muito interesse em ajudar, ensinar em monitorias". No entanto, deu uma resposta elaborada, inaugurando um padrão totalmente diferente de todas as outras: começou a responder na defensiva – procurando estabelecer pressupostos supostamente racionais, com a intenção de levar o entrevistador a acreditar que é possível separar (e preterir) o conteúdo afetivo do cognitivo em experiências de ensinar. Com base em Miccoli (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020) sabemos que não é. E com base em Dörnyei (2020), sabemos que também não é possível separá-los em experiências de motivação.

Aparentemente, sua intenção é mascarar uma emoção, separar o ato de ensinar do apreço pelo conteúdo que se ensina, para convencer o entrevistador de que não ama o inglês. Mas, com isso, faz aflorar com força a emoção de descobrir-se professora, ao reconhecer o amor que sente por ensinar.

Na sequência foi perguntada se gostava de dar monitoria, se era considerada boa professora, a que ela respondeu positivamente. Pelo que relatou, desde o início de sua atuação como professora, teve que lidar com desafios – alunos que demonstravam dificuldades para aprender, timidez, dificuldades de comunicação, entre outros. A participante contou:

> Eu me considero uma boa professora de inglês. Não só de inglês, de qualquer coisa que eu ensino porque eu sempre tenho feedback muito positivo de resultados.
>
> Tem o caso de uma das alunas que era muito tímida. Todos que viam ela fora da sala de aula falavam: essa aluna é tão tímida, ela nem conversa. E justamente na

> aula ela era uma pessoa totalmente diferente. Eu acho que pela minha didática e pelo meu jeito de abordar, né, o inglês, de uma forma lúdica, justamente porque era uma criança, né, e elas ficaram encantadas.
>
> Na sala dela, a gente teve a Isabela também, que tinha muita dificuldade. Acho que ela tinha algum déficit cognitivo que não era evidente ali. No caso, nada diagnosticado, pode ter talvez uma dificuldade de aprendizado e foi essa que se apaixonou pelo inglês por minha causa, porque eu era professora muito boa para ela.

Parece possível considerar como um outro motivo implícito para aprender inglês a sua satisfação em conseguir gerenciar a sua motivação para ensinar, ver bons resultados e receber *feedback* positivo de seu trabalho.

Esta reflexão acerca dos dados gerados pela pesquisa encerra-se com a constatação de que a maioria dos motivos que levaram (e ainda levam) a participante a aprender inglês de maneira motivada são implícitos. Por alguma razão, ela não os percebe e, por isso, não só acredita que aprendeu a língua por acaso, ou seja, sem motivação, como também que não tem amor pelo inglês que sabe.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomo minhas perguntas e procuro respondê-las. Discuto as implicações, busco destacar as principais contribuições deste estudo e, por fim, sugiro algumas direções possíveis para futuras pesquisas.

5.1 Retomada das Perguntas de Pesquisa

Considerando os objetivos deste estudo, foram propostas quatro Perguntas de Pesquisa que busco agora responder, remontando, ainda que brevemente, o caminho de análise realizado.

A primeira pergunta proposta foi: *Qual é a tendência por tipo de aprendizagem de inglês da participante, no que se refere à motivação?*

Nesta pesquisa, foi tomada uma decisão inédita no sentido de associar o resultado objetivo do IAT à análise interpretativa do conteúdo de uma narrativa do tipo história de vida e de uma entrevista semiestruturada. A intenção foi a de aumentar a validade da análise subjetiva tradicional dos estudos qualitativos sobre motivação. Os dados fornecidos via narrativa são informação racionalizada, fruto de reflexão, portanto expressa conscientemente. Já o IAT avalia o conteúdo inconsciente que determina a tendência da pessoa para um tipo de aprendizagem ou para outro.

Apesar de o teste já ter sido amplamente validado pela comunidade acadêmica da área da Psicologia e de ser reconhecido como o teste mais usado no mundo para aferir conteúdo inconsciente, por causa da inovação metodológica que a decisão representa no universo dos estudos sobre motivação na aprendizagem de língua estrangeira, foi feito um estudo piloto com seis estudantes antes de gerar os dados definitivos. No estudo, o resultado do teste foi comparado à informação gerada por uma pequena narrativa de aprendizagem de cada um desses estudantes e mostrou-se bastante eficiente e preciso em indicar a tendência pelo tipo de aprendizagem da pessoa.

Sendo assim, decidiu-se pela aplicação do IAT em um primeiro momento, para que o seu resultado servisse de orientação para a análise dos dados de natureza subjetiva – na medida em que as categorias do teste são formadas por palavras-chave que sintetizam características dos dois tipos de aprendizagem, uma vez sabendo qual é a tendência da pessoa, o próximo passo é buscar, nos dados subjetivos, pelo conteúdo correspondente ao significado daquelas palavras.

O resultado do IAT – *Implicit Association Test* da participante revelou tendência para aprendizagem **sem** esforço. Isso significa que ela associa conscientemente mais conteúdo relativo à categoria da aprendizagem sem esforço à maneira como acredita ter aprendido inglês.

Antes que pudéssemos nos aprofundar na comparação do resultado do IAT com o conteúdo da narrativa, foi preciso organizar os dados para focar nos trechos que traziam experiências motivacionais, o que nos leva à segunda Pergunta de Pesquisa, que foi: *Quais experiências motivacionais marcaram a trajetória de aprendizagem de inglês da participante?*

Foram identificadas dez experiências emergentes, relativas a dois momentos distintos: o período em que era estudante de um curso livre e o período em que passou a ser professora desse curso.

Enquanto estudante, vivenciou as seguintes experiências: (1) por ser filha do dono do curso, foi levada a estudar inglês por obrigação; (2) tinha desinteresse pelas aulas e sua atitude era de falta de comprometimento para com o curso – limitava-se a somente assistir às aulas e a não estudar em casa; (3) sentiu leve influência positiva do ambiente de casa, pelo convívio com pessoas que dominavam o inglês; (4) era competitiva na escola de inglês quando se tratava de desempenho linguístico oral; (5) repetiu um livro por ter tido baixo aproveitamento durante um semestre do curso; (6) avaliou ter talento para as habilidades orais e dificuldade para a escrita; (7) assistia a séries de TV e a filmes em inglês em seus momentos de lazer.

Quando virou professora, vivenciou as seguintes experiências: (1) sentiu interesse em aprender sempre que tinha dúvidas, para se tornar uma professora melhor; (2) manteve o hábito de assistir a séries de TV e a filmes em inglês sempre que possível; (3) reconheceu o valor de saber inglês e (4) advogou a favor de se investir na aprendizagem formal da língua.

De maneira geral, tanto a narrativa quanto a entrevista corroboram o resultado do IAT. No entanto, nossos objetivos de pesquisa iam muito além de buscar essa mera confirmação. Buscávamos identificar o conteúdo inconsciente presente nos dados e buscar compreender como ele determinou a tendência da participante por esse tipo de aprendizagem, conforme explicitado pela terceira e pela quarta Perguntas de Pesquisa.

A terceira pergunta foi: *Qual é o conteúdo implícito presente nas experiências motivacionais vivenciadas?*

Uma vez identificadas as experiências motivacionais, tomamos o resultado do IAT como orientação inicial para análise da narrativa. Como o teste da participante indicou tendência para aprendizagem sem esforço, voltamos a atenção para todo o conteúdo da narrativa

que evidencia sentidos relacionados ao campo semântico das palavras: **intuição**, **sorte**, **passividade**, **dom** e **apatia**, pois elas são as palavras-chave que compuseram a categoria da aprendizagem sem esforço no teste.

Após analisada a narrativa, analisou-se a entrevista da mesma forma. O conteúdo implícito encontrado nos dados de natureza subjetiva compreende motivos implícitos, atitudes implícitas e crenças inconscientes que foram sistematizados no Quadro 7.

QUADRO 7 – Conteúdo implícito que emergiu dos dados

CONTEÚDO IMPLÍCITO DA NARRATIVA E DA ENTREVISTA	
motivos	. gosta de inglês; . tem interesse em realizar aprendizagem motivada; . tem um "eu ideal": alguém que interage fluentemente na língua; . tem interesse em se manter em contato com a língua e com a cultura inglesa . identifica-se com o inglês; . provar que tem dom para aprender inglês; . sente prazer em interagir em inglês; . satisfação em conseguir gerenciar a sua motivação para ensinar e receber *feedback* positivo de seu trabalho.
atitudes	. negligenciou o estudo formal esperando aprender "por osmose"; . não se comprometeu com a própria aprendizagem (em contexto formal); . não assumiu responsabilidade pelo enfrentamento e gerenciamento de dificuldades (em contexto de aprendizagem formal); . delegou a responsabilidade por sua aprendizagem ao professor; . recusou-se a controlar a própria aprendizagem alegando traço de personalidade; . assumiu uma postura responsável enquanto professora de inglês; . realizou aprendizagem autônoma em contexto informal; . gerenciou a aprendizagem informal lançando mão de estratégia de controle do tempo; . emocionou-se ao se reconhecer professora.
crenças	. só se aprende mediante esforço e em contexto de estudo formal; . seu conceito de língua reflete a visão estrutural tradicional; . ensinar é transmitir conhecimento; . é preciso dominar o que se pretende ensinar (para viabilizar o processo); . o estudante depende do professor para aprender; . para falar inglês é preciso ouvir bastante a língua.

Fonte: elaborado pelo autor.

Por fim, a quarta e última pergunta foi: *Como esses motivos e atitudes implícitos influenciaram o comportamento motivado da participante?*

Os motivos implícitos que emergiram do discurso da participante são de duas naturezas: natureza afetiva, envolvendo questões relacionadas ao que sente ao usar a língua, seja em

atividades de lazer ou para trabalhar como professora; e natureza identitária, relacionadas à autoestima ou ao "eu ideal".

A Psicologia atesta a correlação positiva entre a presença de emoções positivas[14] e a motivação para aprender língua estrangeira (MacIntyre; Vincze, 2017). No caso, a participante sente prazer em interagir em inglês, tem interesse em se manter em contato com a língua e com a cultura inglesa e sente satisfação em usar a língua para ensinar e receber *feedback* positivo pelo seu trabalho. Essas emoções alimentaram a atitude de gerenciar a própria aprendizagem em contexto informal, empreendendo ali aprendizagem motivada.

As questões de identidade que emergiram do discurso da participante e funcionaram como motivos propulsores de aprendizagem motivada giram em torno da autoestima, do autoconceito (como ela se vê) e do "eu ideal" (uma projeção futura do *self*). Em termos de autoestima, ela traz em sua narrativa o fato de que procurava ter o melhor desempenho linguístico em sala de aula para se sobressair aos colegas. Já o autoconceito e o "eu ideal" se deixam perceber na profunda identificação que ela demonstra ter com o inglês. Em perspectiva passada, ela se vê como alguém que (desde criança) sempre teve facilidade para aprender inglês, pois nasceu com esse dom. Em perspectiva atual, se vê como usuária fluente da língua, pois consome inglês na maior parte do seu tempo livre e atua como professora de inglês. Em perspectiva futura, ela projeta o seu autoconceito em um "eu ideal" que continuará interagindo natural e fluentemente em inglês. Ela vislumbra um futuro como médica, quando saber inglês será a regra e diferencial na profissão será dominar uma terceira língua.

Parece que as atitudes implícitas da participante estão diretamente relacionadas a suas crenças inconscientes. É possível, inclusive, que essas atitudes sejam reações espontâneas ao contexto formal de aprendizagem, determinadas pelas crenças inconscientes, possibilidade também detectada no estudo de Al-Hoorie (2017). É bastante plausível que algumas crenças tenham refreado a motivação, como por exemplo: o estudante depende do professor para aprender, é o professor que transmite conhecimento para o estudante, língua é um conjunto de palavras estruturadas em função de regras gramaticais que precisam ser internalizadas e aprender em sala de aula demanda esforço. Tais crenças podem ter tido força suficiente para gerar sua atitude passiva frente à aprendizagem, com pouca ou nenhuma autonomia, impedindo-

[14] MacIntyre e Vincze (2017) ensinam que a Psicologia considera como emoções positivas básicas as provenientes de alegria, gratidão, serenidade, interesse (por algo ou por alguém), esperança, orgulho (de si), diversão, inspiração, encantamento e amor.

a de se responsabilizar por aprender e gerenciar a própria aprendizagem e a motivação no contexto formal do curso livre em que estudou.

5.2 Contribuições inéditas da pesquisa

A dimensão inconsciente dos fenômenos humanos apresenta-se como um grande desafio. Sendo reconhecido como complementar à dimensão consciente e muitas vezes vista como precedente às manifestações explícitas, o conteúdo implícito ou inconsciente sempre foi considerado um campo mais difícil de ser investigado e, por muito tempo, preterido também pelos pesquisadores, por esse motivo.

Essa dificuldade em se estudar o inconsciente abriu uma grande lacuna na Linguística Aplicada. Desde a revolução cognitiva, o foco no inconsciente (teorizado principalmente por Freud) foi deixado de lado e a realidade e a verdade passaram a ser investigadas no nível do consciente. Contando com dados narrativos, provenientes de autobiografias, questionários e entrevistas e partindo do pressuposto de que o participante estava no controle consciente dos seus motivos, acreditou-se, nos últimos 20 anos, que o arcabouço de pesquisas sobre motivação traçava um caminho seguro para os pesquisadores navegarem.

Muito recentemente, em função da adoção da perspectiva da complexidade nos estudos sobre motivação, passou-se a questionar a preponderância do domínio consciente e instalou-se a necessidade de se discuti-lo, pelo menos, em inter-relação com a influência contínua e profunda dos motivos e das atitudes implícitas. Essa circunstância nos tira desse caminho seguro e nos deixa à deriva, navegando sem bússola, num espaço ainda não explorado, não mapeado. Assim é pesquisar o inconsciente – estar diante de desafios como a dificuldade de vislumbrar com segurança o que se pode encontrar abaixo da superfície consciente, o medo de não se chegar a lugar algum, de não se escolher os instrumentos de geração de dados adequados, de não conseguir enxergar nos dados o conteúdo relevante, por não saber como ele pode aparecer, de não ter ideia de como analisar os dados que emergirem.

Nesse contexto, entendo que esta pesquisa apresenta uma contribuição importante para a definição da metodologia da pesquisa de estudos que envolvam análise da motivação inconsciente na aprendizagem de L2: a possibilidade de combinação do resultado do Teste de Associação Implícita com a análise qualitativa interpretativa tradicional de narrativas. A iniciativa desta pesquisa, inédita no mundo, buscou iniciar o atendimento à demanda apontada

por Dörnyei (2019) pelo desenvolvimento de novos métodos que possam aumentar a validade das análises de dados subjetivos na área de motivação em L2.

É preciso salientar que o resultado do IAT é situado e fornece nada mais do que a tendência da pessoa a um ou a outro tipo de aprendizagem. É preciso levar em consideração também que uma narrativa de aprendizagem remonta experiências passadas, ocorridas em momento diferente do momento de realização do teste. Além disso, o fato de a motivação inconsciente ser um sistema dinâmico adaptativo complexo, leva-nos a considerar, por exemplo: (1) que a motivação é influenciada por crenças, princípios e valores, que mudam com o passar do tempo; (2) o contexto, em especial as experiências vivenciadas na interação com outrem, certamente influenciam a motivação para aprender uma língua estrangeira.

Quando do estudo piloto desta pesquisa, a percepção foi a de que o resultado do IAT correspondeu exatamente à tendência motivacional indicada pela narrativa dos participantes. No entanto, naquela oportunidade, as narrativas geradas foram curtas, pouco detalhadas e trouxeram apenas uma visão geral e racionalizada dos participantes sobre a própria aprendizagem. Já no caso da pesquisa definitiva, em que foi gerada uma narrativa do tipo 'história de vida', ou seja, uma narrativa densa, longa e detalhada, que foi complementada por uma entrevista, também narrativa e composta por 23 perguntas, a impressão sobre o resultado do IAT mudou. Conclui-se que ele é bastante eficiente enquanto uma orientação inicial para o estudo de narrativas. Metaforicamente, pode-se afirmar que ele revela a ponta do *iceberg* – a motivação inconsciente no momento de sua realização. Como a análise dos dados é iniciada quando da percepção do resultado do IAT, parece natural que se inicie pela orientação que ele traz. Entretanto, somente um mergulho profundo no conteúdo narrativo e, principalmente, nas inferências passíveis de se fazer do interdiscurso da participante, pode dar conta da complexidade do conteúdo inconsciente presente nas experiências narradas.

Esta pesquisa focou, de modo tímido, as experiências de aprendizagem de uma jovem de 20 anos, que estudou em curso livre em que passou a atuar como professora. Por causa de suas crenças sobre a cultura de aprender e a cultura de ensinar, ela preferiu, inconscientemente, gerenciar a própria motivação para consolidar e complementar o que aprendia no curso livre, navegando por séries de TV e por filmes em L2. Já é sabido em Linguística Aplicada que as crenças influenciam profundamente a aprendizagem. No entanto, não temos conhecimento da existência de pesquisas que evidenciem, como esta o fez, como isso acontece no nível de motivos e atitudes implícitas, ou seja, como as crenças (conscientes e inconscientes) influenciam a aprendizagem por meio da dimensão inconsciente da motivação.

5.3 Sugestões para futuras pesquisas

Há uma larga avenida de pesquisa relevante a ser coberta sobre o conteúdo inconsciente na motivação para a aprendizagem e para o ensino de L2. Experiências de pessoas diversas, sejam elas estudantes ou professores, devem ser estudadas sob a perspectiva da complexidade.

Seja no universo do curso livre, da escola regular pública ou privada, dos cursos técnico e profissionalizantes, no universo dos cursos superiores e até no universo da pós-graduação do Brasil, é preciso que se investigue os motivos e as atitudes implícitas nas experiências de pessoas diversas, que gerenciaram sua motivação para aprender e para ensinar L2. Da mesma forma. É fundamental que pesquisas se debrucem sobre o conteúdo implícito que emerge nos contextos informais de aprendizagem, principalmente em interface com a tecnologia digital.

É importante e necessário investigar como se dá a dinâmica do conteúdo inconsciente das experiências motivacionais de estudantes e de professores. Também é preciso investigar como o conteúdo implícito presente na motivação de estudantes influencia e é influenciado pelo conteúdo implícito presente na motivação de professores e de outras pessoas que lhe sejam significativas.

Sugerimos a investigação da inter-relação entre crenças inconscientes, motivos e atitudes implícitas ao longo do gerenciamento de motivação de estudantes e de professores. Essa nos parece outra avenida promissora de pesquisa em Linguística Aplicada.

Dörnyei e Ushioda (2011) afirmam que a motivação é elemento essencial para viabilizar a aprendizagem e o ensino de uma língua estrangeira. Se a metáfora do *iceberg* se aplica bem à motivação, como acreditam vários teóricos, a dimensão inconsciente influencia profundamente a dimensão consciente (e por ela é influenciada). Então, sugerimos a investigação de como o conteúdo implícito influencia a motivação consciente, tanto para aprender quanto para ensinar uma L2.

Por fim, reconhecendo que a investigação de conteúdo inconsciente pode se beneficiar pelo uso de instrumentos capazes de flagrar dados de natureza objetiva, que corroborem ou contrariem aspectos investigados, sugerimos que sejam explorados outros testes criados, utilizados e já validados pela Psicologia. Assim como acreditava Dörnyei (2020), a Linguística Aplicada, e mais especificamente os estudos sobre motivação em geral, podem se fortalecer se aproveitarem mais as contribuições da Psicologia.

5.4 Breve reflexão final

Como professor da área de Letras por mais de 20 anos, o ensino sempre foi o campo de trabalho, desafio e uma área em que sempre busquei crescimento. Poder realizar esta pesquisa no campo da motivação foi um privilégio, pois entendo que ela é um importante elemento para a aprendizagem e seus resultados.

A predominante visão do senso comum sobre motivação – enquanto um estado de interesse e euforia por algo – é muito limitante para professores e aprendizes e essa limitação dificulta um melhor entendimento dos obstáculos da aprendizagem, de quais estratégias abordar e de quais gerenciar em cada situação. O aprofundamento nessa área trouxe para mim muitas descobertas e mais capacitação para um melhor desempenho e domínio da tarefa de ensinar.

Uma visão teórica da motivação, alinhada à teoria da complexidade, é importante para tirarmos o foco de depender apenas de um bom material ou de estratégias consagradas, para garantir um melhor ambiente de aprendizagem.

No início, meu interesse pela motivação foi aguçado pela experiência e bagagem de minha orientadora, Prof. Raquel, que por muitos anos tem pesquisado e ensinado sobre motivação na aprendizagem. Seu interesse pela área e seu olhar aguçado já via no inconsciente um novo campo a ser investigado. Assim, ao começar a pesquisar sobre a motivação, meu foco voltou-se rapidamente para a motivação inconsciente, ao perceber nessa área uma escassez de trabalhos em Linguística Aplicada; na verdade, apenas um trabalho – o de Al-Hoorie (2016a; 2016b).

No início da investigação, foi muito intrigante entender melhor como o inconsciente funciona, influenciando a maior parte do funcionamento humano, mesmo o indivíduo não estando consciente disso; entender também que existe uma dinâmica interacional entre consciente e inconsciente que está em ação o tempo todo, em cada decisão e em cada escolha, o que nos leva a reconhecer que não conhecemos profundamente a nossa própria mente, o que inviabiliza compreendermos, sem a ajuda de terceiros, o que acontece nela, para além de nossa percepção consciente.

Nessa tentativa de compreender o inconsciente na motivação para a aprendizagem de L2, foi interessante perceber como nossas escolhas são baseadas em processos inconscientes que envolvem principalmente crenças, questões identitárias e pressão externa. Essa percepção nos ajuda a pensar em estratégias, e em como usá-las, para orientar professores e estudantes a tomarem melhores decisões na trajetória da aprendizagem. Essas questões me ajudaram a

amadurecer o propósito e a canalizá-lo em um objetivo principal de investigar a dimensão inconsciente da motivação na trajetória de aprendizagem de inglês como língua estrangeira de uma estudante. Sendo professor de língua estrangeira e proprietário de um curso de idiomas, posso afirmar que entender mais sobre esse tema já trouxe muitos benefícios para mim enquanto pessoa e profissional. Benefícios que serão revertidos em prol dos professores e estudantes que fazem a minha escola.

REFERÊNCIAS

AL-HOORIE, A. H. Human agency: Does the ball have free will? In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (Eds.). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2015. p. 55-72.

AL-HOORIE, A. H. Unconscious motivation. Part I: Implicit attitudes toward L2 speakers. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 6, n. 3, p. 423–454, 2016a. DOI: https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.3.4.

AL-HOORIE, A. H. Unconscious motivation. Part II: Implicit attitudes and L2 achievement. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 6, n. 4, p. 619–649, 2016b. DOI: https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.4.4.

AL-HOORIE, A. H. Implicit attitudes in language learning. Post-Graduate Program in Applied Linguistics (Doctorate thesis). Faculty of Arts at Nottingham University. Nottingham, UK, 2017. 245 f.

AL-HOORIE, A. H. The L2 motivational self-system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 8, n. 4, p. 721–754, 2018.
DOI: https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2.

AL-HOORIE, A. H.; MACINTYRE, P. D. Integrative motivation: Sixty years and counting. In: AL-HOORIE, A. H.; MACINTYRE, P. D. (Eds.). *Contemporary language motivation theory: 60 years since Gardner and Lambert (1959)*. Bristol: Multilingual Matters, 2020. p. 17-22.

BAMBIRRA, M. R. A. *Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade: uma experiência reflexiva*. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Tese de Doutorado). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. 249 f.

BANAJI, M. R.; GREENWALD, A. G. *Blindspot: Hidden biases of good people.* New York: Delacorte, 2013.

BARGH, J. A. The historical origins of priming as the preparation of behavioral responses: Unconscious carryover and contextual influences of real-world importance. *Social Cognition*, v. 32, p. 209–224, 2014.
DOI: https://doi.org/10.1521/soco.2014.32.supp.209.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. *Narrative inquiry in language teaching and learning research.* New York: Routledge, 2014.

BAUMEISTER, R. F.; VOHS, K. D.; MASICAMPO, E. J. Maybe it helps to be conscious, after all. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 37, n. 1, p. 20–21, 2014.
DOI: https://doi.org/10.1017/S0140525X13000630.

BRUNER, J. A constituição narrativa da realidade. *Critical Inquiry*, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

CARPENTER, T. P.; POGACAR, R.; PULLIG, C.; KOURIL, M.; AGUILAR, S.; LABOUFF, J.; ISENBERG, N.; CHAKROFF, A. Survey-software Implicit Association Tests: A methodological and empirical analysis. *Behavior Research Methods*, v. 51, p. 2194–2208, 2019. DOI: https://doi.org/10.3758/s13428-019-01293-3.

CHAIKEN, S.; TROPE, Y. *Dual-process theories in Social Psychology*. New York: Guilford Press, 1999.

CSIZÉR, K.; LUKÁCS, E. G. The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, v. 38, n. 1, p. 1–13, 2010. DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.001.

DE BOT, K. Rates of change: Timescales in second language development. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (Eds.). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2015. p. 29–37.

DEME, A.; GUGÁN, K.; SASS, B.; MÁDY, K. Towards capturing innovative language attitude using an auditory Implicit Association Test. *Finno-Ugric Languages and Linguistics*, v. 6, n. 1, 2017, p. 3-40.

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

DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner*: Individual differences in second language acquisition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2005.

DÖRNYEI, Z. The L2 motivational self-system. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009a. p. 9–42.

DÖRNYEI, Z. *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2009b.

DÖRNYEI, Z. Individual differences: interplay of learner characteristics and learning environment. In: ELLIS, N. C.; LARSEN-FREEMAN, D. (Eds.). *Language as a complex adaptive system*. Oxford: Wiley Blackwell, 2009c. p. 237-255.

DÖRNYEI, Z. Conceptualizing L2 learner characteristics in a complex, dynamic world. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. (Eds.). *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam: John Benjamins, 2017. p. 79-96.

DÖRNYEI, Z. Towards a better understanding of the L2 learning experience: The Cinderella of the L2 motivational self-system. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 9, n. 1, p. 19–30, 2019.

DÖRNYEI, Z.; AL-HOORIE, A. H. The motivational foundation of learning languages other than global English: Theoretical issues and research directions. *The Modern Language Journal*, v. 101, n. 3, p. 455–468, 2017.
DOI: https://doi.org/10.1111/modl.12408.

DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K. Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, v. 23, p. 421–62, 2002.

DÖRNYEI, Z.; HENRY, A.; MUIR, C. *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. New York: Routledge, 2016.

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

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

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

ELLIS, R. A reader responds to Guilloteaux and Dornyei's 'Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, v. 43, n. 1, p. 105–109, 2009.

EVANS J. S. B. T.; FRANKISH, K. (Eds.). *In two minds: Dual processes and beyond*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2009.

FAZIO, R. H.; JACKSON, J. R.; DUNTON, B. C.; WILLIAMS, C. J. Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: A bona ride pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 69, n. 6, p. 1013-1027, 1995.

FAZIO, R. H.; OLSON, M. A. Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology*, v. 54, p. 297–327, 2003. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145225.

FAZIO, R. H. On the automatic activation of associated evaluations: An overview. *Cognition and Emotion*, v. 15, n. 2, p. 115–141, 2001. DOI: https://doi.org/10.1080/ 02699930125908.

FERGUSON, M. J.; HASSIN, R.; BARGH, J. A. Implicit motivation: Past, present, and future. In: SHAH, J.; GARDNER, W. (Eds.). *Handbook of motivational science*. New York: Guilford Press, 2008. p. 150-166.

FREUD, S. *The complete introductory lectures on Psychoanalysis*. New York: Norton, 1966.

FRIED, I.; MUKAMEL, R.; KREIMAN, G. Internally generated pre-activation of single neurons in human medial frontal cortex predicts volition. *Neuron*, v. 69, n. 3, p. 548–562, 2011. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.11.045

FRIESE, M.; WÄNK, M.; PLESSNER, H. Implicit consumer preferences and their influence on product choice. *Psychology & Marketing*, v. 23, p. 727–740, 2006.

FUKADA, Y.; FUKUDA, T.; FALOUT, J.; MURPHEY, T. Increasing motivation with possible selves. In: STEWART, A. (Ed.). *JALT 2010 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT, 2011. p. 337–349.

GALEMBECK, P. O turno conversacional. In: PRETI, D. (org). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações. FFLCH/USP, 2003.

GARDNER R. C. *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang, 2010.

GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, UK: Edward Arnold, 1985.

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

GAWRONSKI, B.; HOFMANN, W.; WILBUR, C. J. Are "implicit" attitudes unconscious? *Consciousness and Cognition*, v. 15, n. 3, p. 485-499, 2006.

GREENWALD, A. G.; MCGHEE, D. E.; SCHWARTZ, J. L. K. Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 74, p. 1464–1480, 1998.
DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1464.

GREENWALD, A. G.; NOSEK, B. A. Attitudinal dissociation: What does it mean? In: PETTY, R. E.; FAZIO, R. H.; BRIÑOL, P. (Eds.). *Attitudes: Insights from the new implicit measures.* New York: Psychology Press, 2009. p. 65–82.

GREENWALD, A. G.; NOSEK, B. A.; BANAJI, M. R. Understanding and using the Implicit Association Test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 85, p. 197–216, 2003.
DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.197.

GREENWALD, A. G.; POEHLMAN, T. A.; UHLMANN, E. L.; BANAJI, M. R. Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 97, p. 17–41, 2009.
DOI: https://doi.org/10.1037/a0015575.

HENRY, A., DAVYDENKO, S., E DÖRNYEI, Z. (2015). The anatomy of directed motivational currents: Exploring intense and enduring periods of L2 motivation. *The Modern Language Journal*, v. 99, n. 2, 2015, p. 329–345.
DOI: https://doi.org/10.1111/modl.12214.

HENRY, A. L2 motivation and multilingual identities. *The Modern Language Journal*, v. 101, n. 3, p. 548–565, 2017. DOI: https://doi.org/10.1111/modl.12412.

HIGGINS, E. T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, v. 94, n. 3, p. 319–340, 1987. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319.

HIGGINS, E. T. Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer? *Advances in Experimental Social Psychology*, v. 22, p. 93–136, 1989. New York: Academic Press. DOI: https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60306-8.

HIGGINS, E. T. Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, v. 30, p. 1–46, 1998. New York: Academic Press. DOI: https://doi.org/10.1002/mar.20126.

HIVER, P. Tracing the signature dynamics of language teacher immunity: A retrodictive qualitative modeling study. *The Modern Language Journal*, v. 101, n. 4, p. 669–690, 2017. DOI: https://doi.org/10.1111/modl.12433.

HIVER, P.; AL-HOORIE, A. H. A 'dynamic ensemble' for second language research: Putting complexity theory into practice. *The Modern Language Journal*, v. 100, n. 4, p. 741–756, 2016. DOI: https://doi.org/10.1111/modl.12347.

HIVER, P.; AL-HOORIE, A. H. *Research methods for complexity theory in Applied Linguistics*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2020.
DOI: https://doi.org/10.21832/HIVER5747.

HIVER, P.; PAPI, M. Complexity theory and L2 motivation. In: LAMB, M.; CSIZÉR, K.; HENRY, A.; RYAN, E. S. (Eds.). *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham: Palgrave Macmillan, 2019, p. 117–137.

IBRAHIM, Z.; AL-HOORIE, A. H. Shared, sustained flow: Triggering motivation with collaborative projects. *English Language Teaching Journal*, v. 73, n. 1, p. 51–60, 2019. DOI: https://doi.org/10.1093/elt/ccy025.

KIHLSTROM, J. E. The motivational unconscious. *Social and Personality Psychology Compass*, v. 13, n. 4, 2019. DOI: https://doi.org/10.1111/spc3.12466.

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, n. 2, p. 128–145, 2017.
DOI: 10.1080/17501229.2015.1076427.

KINZLER, K. D.; CORRIVEAU, K. H.; HARRIS, P. L. Children's selective trust in native-accented speakers. *Developmental Science*, v. 14, n. 1, p. 106–111, 2011. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.00965.

KINZLER, K. D.; DUPOUX, E.; SPELKE, E. S. The native language of social cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 104, n. 30, p. 12577–12580, 2007. DOI: https://doi.org/10.1073/pnas.0705345104.

LAMB, M. The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, v. 50, n. 3, p. 301–346, 2017. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444817000088.

LAMBERT, W. E.; HODGSON, R. C.; GARDNER, R. C.; FILLENBAUM, S. Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 60, n. 1, p. 44-51, 1960.

LANVERS, U. Lots of selves, some rebellious: Developing the self-discrepancy model for language learners. *System*, v. 60, p. 79–92, 2016.
DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.012.

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

LATHAM, G. P. The effect of priming goals on organization-related behavior: My transition from skeptic to believer. In: OETTINGEN, G.; SEVINCER, A. T.; GOLLWITZER, P. M. (Eds.). *The psychology of thinking about the future*. New York. Guilford Press, 2018. p. 392-404.

LIBET, B.; GLEASON, C. A.; WRIGHT, E. W.; PEARL, D. K. Time of conscious intention to act in relation to onset of cerebral activity (readiness-potential): The unconscious initiation of a freely voluntary act. *Brain*, v. 106, n. 3, p. 623–642, 1983. DOI: https://doi.org/10.1093/brain/106.3.623.

LIMA, W.; BAMBIRRA, R. Use of the implicit association test in qualitative research focused on investigating unconscious content in motivation to learn English as a foreign language. In: INTED2024 Proceedings. 18th International Technology, Education and Development Conference, Valencia: IATED Digital Library, 2024.

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

MACINTYRE, P. D.; VINCZE, L. Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching.* v. 7, n. 1, 2017, p. 61-88. DOI: http://doi.org/10.14746/ssllt.2017.7.1.4.

MCCLELLAND, D. C.; KOESTNER, R.; WEINBERGER, J. How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, v. 96, n. 4, p. 690-702, 1989. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.4.690.

MARKUS, H. On splitting the universe. *Psychological Science*, v. 1, n. 3, p. 181–185, 1990. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1990.tb00194.

MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible selves. *American Psychologist*, v. 41, n. 9, p. 954–969, 1986. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954.

MARQUARDT, N.; HOEGER, R. The effect of implicit moral attitudes on managerial decision-making: An implicit social cognition approach. *Journal of Business Ethics*, v. 85, p. 157–171, 2009. DOI: https://doi.org/10.1007/s10551-008-9754.

MICCOLI, L.; BAMBIRRA, R.; VIANINI, C. Experiential research for understanding the complexity of teaching and learning English as a foreign language. *Ilha do Desterro*, v. 73, n. 1, 2020, p. 19-42. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n1p19.

MORGAN, W. G. Origin and history of the earliest thematic apperception test pictures. *Journal of Personality Assessment*, v. 79, n. 3, p. 422-445, 2002.
DOI: https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7903_03.

NOSEK, B. A.; BANAJI, M.; GREEWALD, A. G. Harvesting implicit group attitudes and beliefs from a demonstration web site. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, v. 6, p. 101–115, 2002. DOI: https://doi.org/10.1037/1089-2699.6.1.101.

NOSEK, B. A.; HAWKINS, C. B.; FRAZIER, R. S. Implicit social cognition: From measures to mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 15, n. 4, p. 152–159, 2011. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.01.005.

OYSERMAN, D. Not just any path: Implications of identity-based motivation for disparities in school outcomes. *Economics of Education Review*, v. 33, p. 179–190, 2013. DOI: https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.09.002.

OYSERMAN, D. *Pathways to success through identity-based motivation*. New York: Oxford University Press, 2015.

PAYNE, B. K.; CHENG. C. M.; GOVORUN. O.; STEWART, B. D. An inkblot for attitudes: Affect misattribution as implicit measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 89, n. 3, p. 277-293, 2005.
DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.3.277.

POUPORE, G. A complex systems investigation of group work dynamics in L2 interactive tasks. *The Modern Language Journal*, v. 102, n. 2, p. 350-370, 2018.
DOI: http://www.jstor.org/stable/44981065.

RYAN, R. M.; LEGATE, N. Through a fly's eye: Multiple yet overlapping perspectives on future directions for human motivation research. In: RYAN, R. M. (Ed.). *The Oxford handbook of human motivation*. New York: Oxford University Press, 2012. p. 554–564.

SAMPSON, R. J. Tracing motivational emergence in a classroom language learning project. *System*, v. 50, 2015, p. 10–20.
DOI: https://doi.org/10.1016/j.system.2015.03.001.

SASAKI, M.; KOZAKI, Y.; ROSS, S. J. The impact of normative environments on learner motivation and L2 reading ability growth. *The Modern Language Journal*, v. 101, n. 1, 2017, p. 163–178. DOI: https://www.jstor.org/stable/44981014.

SCHULTHEISS, O. C.; BRUNSTEIN, J. C. (Eds.). *Implicit motives*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2010.

SHERMAN, J. W.; GAWRONSKI, B.; TROPE, Y. (Eds.). *Dual-process theories of the social mind*. New York: Guilford Press, 2014.

SHUTTS, K.; BANAJI, M. R.; SPELKE, E. S. Social categories guide young children's preferences for novel objects. *Developmental Science*, v. 13, n. 4, p. 599–610, 2010.
DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00913.

STANOVICH, K. E.; WEST, R. F. Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? *Behavioral and Brain Sciences*, v. 23, p. 645–665, 2000.
DOI: https://doi.org/10.1017/S0140525X00003435.

STRACK, F.; DEUTSCH, R. Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, v. 8, n. 3, p. 220–247, 2004. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0803_1.

THORNER, N; KIKUCHI, K. Process of demotivation in language learning: Unintegrative account. In: LAMB, M.; CSIZÉR, K.; HENRY, A.; RYAN S. *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019. p. 367-388.

USHIODA, E. L2 motivation as a qualitative construct. *Teanga*, v. 14, 1994. p. 76–84.

USHIODA, E. Developing a dynamic concept of L2 motivation. In: HICKEY, T.; WILLIAMS, J. (Eds.). *Language, education and society in a changing world*. Dublin/Clevedon: IRAAL/Multilingual Matters, 1996a. p. 239–245.

USHIODA, E. *Learner Autonomy 5: The role of motivation.* Dublin: Authentik, 1996b.

USHIODA, E. The role of motivational thinking in autonomous language learning. In: LITTLE, D.; VOSS, B. (Eds.). *Language centers: Planning for the new millennium.* Plymouth: CERCLES - Centre for Modern Languages, University of Plymouth, 1997. p. 39–50.

USHIODA, E. Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In: SOLER, E. A.; ESPURZ, V. C. (Eds.). *Current issues in English language methodology*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 1998. p. 77–89.

USHIODA, E. Language motivation in a reconfigured Europe: Access, identity, autonomy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 27, n. 2, p. 148– 161, 2006. DOI: https://doi.org/10.1080/01434630608668545.

USHIODA, E. Motivation and language. In: ÖSTMANN, J-O.; VERSCHUEREN, J. (Eds.). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

USHIODA, E.; DÖRNYEI, Z. Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2009. p. 1–8.

USHIODA, E. Motivating learners to speak as themselves. In: G. MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Eds.). *Identity, motivation and autonomy in language learning.* Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 11-24.

USHIODA, E. Motivation and ELT: Looking ahead to the future. In: USHIODA, E. (Ed.). *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges*. Hampshire, UK: Palgrave Macmillian, 2013. p. 233–239.

WALKER, C. J.; SYMONS, C. The meaning of human motivation. In: BESS, J. L. (Ed.). *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997. p. 3–18.

WEINER, B. Attribution, emotion and action. In: SORRENTINO, R. M.; HIGGINS, E.T. (Eds.). *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. New York: The Guilford Press, 1986. p. 281–312.

YASHIMA, T. International posture and the ideal L2 self in the Japanese EFL context. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self.* Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 144–163.

YIM, O.; CLÉMENT, R.; MACINTYRE, P. The contexts of SLA motivation: Linking ideologies to situational variations. In: LAMB, M.; CSIZÉR, K.; HENRY, A.; RYAN, S. (Eds.). *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019. p. 225–244.

ZEIGLER-HILL, V. Discrepancies between implicit and explicit self-esteem: Implications for narcissism and self-esteem instability. *Journal of Personality,* v. 74, n. 1, 2006, p. 119–143. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00371.x.

APÊNDICES

Apêndice I – Roteiro da narrativa 84

Apêndice II – Roteiro da entrevista 85

APÊNDICE I

ROTEIRO DA NARRATIVA

Por favor, conte como se deu a sua trajetória de aprendizagem de inglês. Procure focar nos momentos em que você esteve mais motivado(a) e nos em que esteve menos motivado(a). Descreva os fatores que influenciaram a sua motivação para aprender nesses momentos.

APÊNDICE II

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Perguntas de aprofundamento

1. E você gostava das aulas de inglês? Conseguia se divertir? Como elas eram? Como era a dinâmica? Como você se comportava nas aulas?

2. Como você se sentia sendo obrigada, tendo que ir pras aulas? Você nunca se rebelou? Nunca inventou que estava doente para não ter que ir à aula ou algo assim?

3. Por que você afirma que foi ficando monótono estudar inglês? Em que exatamente estava a monotonia? Como você lidou com a situação, ano após ano? No que você pensava?

4. Me conte um ou dois casos que te aconteceram, quando você quis ser melhor do que alguém que sabia mais do que você. Quem era(m) a(s) pessoa(s)? Como você percebeu que ela(s) sabia(m) mais do que você? O que você fez para superar o problema? E deu certo?

5. Qual é o contato que vc tem naturalmente com o inglês, fora do ambiente da escola de idiomas ou da faculdade? Quero saber contato informal e real, com a língua. Dê exemplos.

Qual foi a última vez que você interagiu em tempo real com alguém em inglês (falando ou digitando)? Me conte como foi essa experiência.

6. Conte como foi a experiência de ‘repetir um livro’ no curso de inglês. Isso te causou muito sofrimento? Conte como foi.

7. Você tinha dificuldade com o(a) professor(a), com as aulas, as atividades, o material didático, os colegas ou com a língua?

Por favor, avalie os professores de inglês que você teve no curso e na escola. Eles eram bons? Algum te marcou em especial? Se sim, pode explicar?

8. Você afirma que: “hoje em dia, ele (o inglês) me dá um diferencial muito grande”. Você consegue me explicar que diferencial é esse? Quais são as vantagens reais, ou as oportunidades que você tem por saber inglês?

9. Você acha que aprender inglês mudou alguma coisa na sua pessoa, digo, na pessoa que você é? Se sim, por favor explique.

10. Como foi a experiência de “ajudar lá na escola de inglês alguns alunos de monitoria”? Como isso aconteceu se você não tinha interesse por inglês? Quem achou que você dava conta de ensinar?

11. Você gostava de dar monitoria? Era “boa de serviço”? Lembra de algum caso interessante para contar?

12. Conte um caso de aluno(a) que você conseguiu ajudar – diga o nome da pessoa, qual era a dificuldade dele(a) e explique qual foi a sua estratégia para ensinar esse conteúdo específico.

13. Houve alguém que você não tenha conseguido ajudar quando era monitora? Se sim, conte porque não conseguiu. Como tudo aconteceu?

14. Como aconteceu de você começar “a dar aula para crianças no ensino infantil”? Você foi convidada ou pediu ao dono do curso para dar essas aulas?

15. Você gostava de dar aulas de inglês para crianças ou fazia por obrigação ou necessidade? Conte um caso daquele tempo, quando você começou a ser responsável por uma (ou mais) turma(s).

16. E hoje? Você se considera uma boa professora de inglês? O que os seus alunos acham de você como professora? O que os pais dizem? Pode me contar um caso em que você ficou sabendo a opinião de um aluno ou um pai de aluno a seu respeito?

17. Você disse que "não existe fim de aprendizagem, existe fim do seu curso de inglês". E disse também que tem dificuldade com a escrita da língua. Isso me faz pensar que você continua aprendendo inglês.

Você faz alguma coisa para tentar melhorar na escrita? Se sim, o que faz? Como? Quando? Conte essa experiência, diga se tem dado resultados, conte quais são.

18. Você falou também que, quando percebe que não sabe alguma coisa, você estuda "para passar o conhecimento correto para os seus alunos". Como é isso para você, que não gosta da língua? É um sacrifício?

Como você estuda? Quais recursos você busca? Pede ajuda a alguém que sabe a língua, estuda em livros, consulta a *internet*?

Você pode dar um exemplo disso? Pode me contar um caso recente em que precisou ir atrás de alguma coisa para ensinar alguém? (Conte o que foi, como foi, o que você fez, como conseguiu a informação, se a pessoa interessada ficou satisfeita com seu *feedback*.)

19. Você tem o hábito de estudar inglês (ou estuda quando tem necessidade)? Se tem hábito, com que frequência estuda? Foca em algum conteúdo em especial?

20. Quando você está tendo dificuldade de entender alguma coisa ou quando você não está tendo sucesso em encontrar uma informação que você busca, como você lida com esse aprendizado - você é persistente ou desiste fácil?

21. Como é o seu perfil atual <u>de aprendiz</u> de inglês? Você tem disciplina ou costuma se deixar vencer pela preguiça? Pode me contar um caso que exemplifique a sua atitude para com a aprendizagem atual da língua?

22. Outra coisa que você disse e que me chamou a atenção foi que, hoje em dia, você tem interesse em “entrar na cultura..., saber maneiras de falar dos nativos”. O que você faz para dar esse mergulho na cultura? Conte uma experiência que você teve nesse sentido.

23. Na sua narrativa, você menciona que suas atividades atuais de lazer são em inglês, que o inglês é muito presente em sua vida. Você acha que isso aconteceu naturalmente (e deve ser assim com a maioria das pessoas) ou foi você quem causou, quem escolheu isso?

ANEXOS

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 90

Anexo II – Termo de Autorização para Uso de Voz 92

ANEXO I
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: 84121423.7.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 17 de dezembro de 2024.

Prezado(a)_____,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **A dimensão inconsciente da motivação em uma trajetória de aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. A mesma se justifica pelo fato de que os componentes inconscientes que influenciam a motivação são pouco investigados no Brasil e no mundo. O pesquisador responsável é Willian Charles de Lima, RG M5526118, doutorando do Estudos de Linguagem do CEFET-MG.

Este convite deve-se ao fato de você ser aprendiz de língua estrangeira, com experiências de aprendizagem que começaram antes do estudo formal do inglês e continua na trajetória de aprendizagem, o que vai ao encontro do objetivo principal da pesquisa. A sua participação envolverá responder a três entrevistas e fazer um teste online, conhecido como Teste de Associação Implícita (IAT), cujo *link* lhe será fornecido a contento.

Tanto as entrevistas quanto o teste acontecerão em local público e horário de sua conveniência. As entrevistas terão em média a duração de 20 a 30 minutos cada, para assegurar o seu conforto, e serão gravadas apenas em arquivos de áudio, para proteger o seu anonimato.

Como a entrevista tem o formato de narrativa de experiências passadas, ou seja, compreende um relato livre do que lhe vier à mente, você é livre para abordar somente o que achar relevante.

Você poderá desistir de participar a qualquer momento, sem prejuízo algum ou qualquer represália, invalidando assim este consentimento. As gravações que eventualmente já tiverem sido realizadas serão automaticamente destruídas e não serão utilizadas na pesquisa.

Serão resguardados todos os direitos à confidencialidade, sigilo e privacidade, antes, durante e mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Não haverá referência ao seu nome seja na identificação e arquivamento dos arquivos de áudio, nas transcrições de suas falas, na tese ou em quaisquer publicações derivadas dela e nem em aulas, palestras ou eventos acadêmicos. Serão observadas as práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde.

A sua participação não lhe oferecerá riscos ou prejuízos de qualquer natureza. Se, no entanto, ela gerar alguma despesa, o pesquisador se compromete desde já a ressarci-lo(a). O principal benefício que a participação nesta pesquisa pode lhe trazer é a oportunidade de refletir sobre sua própria motivação na aprendizagem e receber *feedback* profissional sobre o papel do inconsciente em sua motivação, o que certamente lhe permitirá gerenciar melhor os processos de aprendizagem.

O pesquisador fará o seu acompanhamento e assistência de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado à sua participação na pesquisa.

Após a realização da análise dos dados, você terá acesso aos resultados da pesquisa e poderá validá-los, bem como decidir pela omissão de qualquer informação.

Este documento é rubricado e assinado por você e por um pesquisador da equipe de pesquisa, 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.

Qualquer dúvida ou necessidade neste momento, no decorrer participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa, pode ser dirigida ao pesquisador, por e-mail: <willianlimakw@gmail.com>, telefone: (35) 9 8852-4562, pessoalmente ou via postal, para Rua Licério Neves Massote, 255 - Campo Belo, 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), 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 seguinte endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio Principal (único), sala do CEP/CEFET-MG (s/número), Bairro Gameleira, Belo Horizonte – MG, CEP: 30510-000; e-mail: dppg-cep@cefetmg.br; telefone: +55 (31) 3379-3004.
Se optar por participar da pesquisa, 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, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Campo Belo, _____ de _____ de 2023.

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

_____

ANEXO II
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ

Projeto CAAE: 84121423.7.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 17 de dezembro de 2024.

Eu, _____, de posse do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da pesquisa intitulada **A dimensão inconsciente da motivação em uma trajetória de aprendizagem de inglês como língua estrangeira**, após ter ciência e entendimento quanto aos (i) riscos e benefícios que essa pesquisa poderá trazer e (ii) métodos que serão usados para a coleta de dados; e por estar ciente da necessidade da gravação, AUTORIZO, por meio deste termo, que o pesquisador Willian Charles de Lima capture gravação de voz de minha pessoa para fins EXCLUSIVOS da referida pesquisa científica e com a condição de que esse material, na sua forma original, não seja divulgado. Nessas condições, apenas o material derivado do original poderá, nos termos desta autorização, ser divulgado em meios científicos, tais como, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos em periódicos, congressos e simpósios ou outros eventos de caráter científico-tecnológico – no sentido de preservar o meu direito ao ANONIMATO e demais direitos, como definido na regulamentação ética da pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil.

As gravações de voz ficarão sob a propriedade e a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso do(s) pesquisador(es) citados em garantir-me que:

1. a transcrição da gravação de minha voz me seja disponibilizada, caso a solicite;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui tratada e outras publicações científicas dela decorrentes;
3. a minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação científica das informações geradas pela pesquisa;
4. a utilização das informações geradas pela pesquisa para qualquer outra finalidade não especificada no TCLE somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão armazenados por 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade do pesquisador responsável pela pesquisa; e, após esse período, serão destruídos;
6. a interrupção de minha participação na pesquisa poderá ser feita a qualquer momento, sem nenhum ônus, mediante mera comunicação ao(à) pesquisador(a) responsável, que, nesse caso, deverá providenciar a devolução (e adoção de medidas condizentes com essa situação) do material relacionado a esta autorização.

Valido esta autorização assinando e rubricando este documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Campo Belo, _____ de _____ de 2023.