

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

Fernanda da Silva Antonio

A influência do contexto na motivação de uma professora de inglês da rede pública federal do Brasil

Belo Horizonte (MG)
2025

FERNANDA DA SILVA ANTONIO

A influência do contexto na motivação de uma professora de inglês da rede pública federal do Brasil

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, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Maria Raquel Bambirra

Belo Horizonte (MG)
2025

Antonio, Fernanda da Silva.
A635i A influência do contexto na motivação de uma professora de inglês da rede pública federal do Brasil / Fernanda da Silva Antonio. – 2025.
219 f. : il.
Orientadora: Maria Raquel de Andrade 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 - Gerenciamento. 2. Contexto. 3. Ensino - Experiências. 4. Aninhamento - Experiências. 5. Língua inglesa - Conhecimentos e aprendizagem. I. Bambirra, Maria Raquel de Andrade. II. Título.

CDD: 372.6521

Ficha catalográfica 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 44 / 2025 - POSLING (11.52.09)

Nº do Protocolo: 23062.052075/2025-11

Belo Horizonte-MG, 25 de setembro de 2025.

FERNANDA DA SILVA ANTONIO

A influência do contexto na motivação de uma professora de inglês da rede pública federal do Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 30 de julho de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora 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 Hilda Simone Henriques Coelho
Universidade Federal de Viçosa

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

Prof.ª Dr.ª Laura Stella Miccoli
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Patrícia Rodrigues Tanuri Baptista
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Cláudio Humberto Lessa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

(Assinado digitalmente em 25/09/2025 22:16)
CLAUDIO HUMBERTO LESSA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 2989064

(Assinado digitalmente em 02/10/2025 12:40)
MARIA RAQUEL DE ANDRADE BAMBIRRA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 2322048

(Assinado digitalmente em 26/09/2025 14:47)
PATRICIA RODRIGUES TANURI BAPTISTA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DELTEC (11.55.08)
Matrícula: 2165214

(Assinado digitalmente em 29/09/2025 11:20)
CAROLINA VIANINI AMARAL LIMA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.766-##

(Assinado digitalmente em 10/10/2025 06:47)
HILDA SIMONE HENRIQUES COELHO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.526-##

(Assinado digitalmente em 26/09/2025 17:37)
LAURA STELLA MICCOLI
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.906-##

Visualize o documento original em **https://sig.cefetmg.br/public/documentos/index.jsp** informando seu número: **44**, ano: **2025**, tipo: **ATA DE DEFESA DE TESE**, data de emissão: **25/09/2025** e o código de verificação: **11854d088a**

Dedico esta tese à Maria Carolina, my girl.

My sunshine on cloudy days.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Dra. Maria Raquel de Andrade Bambirra por ter confiado em meu potencial ao aceitar me orientar e, sobretudo, por nunca ter hesitado mesmo quando enfrentei estações desafiadoras. Obrigada pela compreensão, pelo respeito e pela cumplicidade. Obrigada por ter me dado suporte para superar as tempestades, segurança para entender a importância da chuva e tranquilidade para contemplar os belos dias de sol. O florescer desta pesquisa e meu aprofundamento como pesquisadora se devem à sua orientação dedicada, generosa e inteligente. Agradeço por essa experiência que me modificou para além da pesquisa. Aprendi que seriedade, determinação e, especialmente, amor são componentes essenciais para o cultivo de uma pesquisa comprometida. Além disso, compreendi, por meio de suas ações, que, a minha volta, há outras pessoas prontas para me ajudar a semear novas ideias e a compartilhar suas colheitas. Você me apresentou 'irmãs' que eu nem sabia que existiam.

Agradeço às minhas 'irmãzinhas' Naletianas, em especial, à minha querida amiga Nilce Andrade que sempre me deu a mão nos momentos de desafio, de compartilhamento e de conquista. Obrigada à Lilian Carneiro por sua escuta gentil e incentivo habilidoso. Obrigada à Márcia Bento pela generosidade e confiança. Obrigada a todos os meus amigos Naletianos pelo apoio e compartilhamento de conhecimentos.

Às professoras Dra. Carolina Vianini, Dra. Hilda Simone Coelho e Dra. Patrícia Tanuri, pela generosa contribuição que deram no momento da Qualificação e por aceitarem compor também a Banca de Defesa. Ainda à Dra. Laura Miccoli e ao Dr. Cláudio Lessa, pela gentileza em me deixarem conhecer as suas leituras do trabalho. Sinto-me privilegiada por poder contar com as valiosas contribuições de pessoas que admiro e que, certamente, irão enriquecer as discussões sobre esta pesquisa e, consequentemente, a versão definitiva desta Tese.

Ao corpo docente e demais funcionários do POSLING por toda atenção e assistência durante meu doutoramento. À EPCAR, na representação do Comandante e da Chefia, e ao Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, nas pessoas do Reitor e do Diretor por terem consentido a realização deste doutorado. Obrigada a todos os meus colegas de trabalho, das duas instituições em que estive durante esses anos. Meu agradecimento, em especial aos amigos da equipe de línguas, que, além de compreenderem minhas ausências, ouviram minhas

inquietações e torceram por mim. Aos estudantes antigos e atuais, agradeço por tantas vivências que me fizeram crescer profissional e pessoalmente.

Registro meu agradecimento à toda a minha família, que, mesmo distante fisicamente, está sempre celebrando as minhas conquistas. Aos meus tios e primos pela torcida. Aos meus pais por me darem a vida e o melhor deles. Meu querido pai Edson por demonstrar orgulho por minhas vitórias. Ao meu amado amigo, irmão e colega de profissão Eduardo por me ensinar a ser alguém melhor, ser presente mesmo em outro estado e por me amar. Agradeço às mulheres que me criaram, educaram e me amaram incondicionalmente. À minha avó Tereza, por toda sua força e coragem. Sei que de algum lugar você testemunha minha jornada. Obrigada por ter me ajudado a enxergar minha profissão com tanta ternura e força. À minha amada primeira e eterna amiga, irmã e colega de profissão Jamile, que sempre foi minha inspiração profissional e exemplo de honestidade, competência e generosidade. Você desperta o meu melhor. Obrigada por tanto e por sempre estar aqui para mim. À minha amada mãe Neuza, que sempre me deu e me dá o que há de melhor nela. Na verdade, você me oferece além do que tem. Em você, encontro abrigo seguro, amizade verdadeira, apoio incondicional, sabedoria mansa, carinho restaurador e o mais belo e puro amor. Obrigada por me ensinar tanto com humildade e dedicação.

Agradeço à toda minha nova família que ganhei por meio do meu amor Alisson. Obrigada Danilo, Daiane e Heitor por me receberem com carinho e atenção. Em especial, agradeço à minha sogra pelo afeto manifestado em ações.

Aos meus queridos amigos que torcem por meu progresso, mesmo, por vezes, não estando próximos. Em especial, a Bruna que sempre me ouve, incentiva e aconselha.

Meu mais profundo agradecimento ao meu amor Alisson. Obrigada por me ajudar a conquistar meu sonho, por ter compreendido minhas ausências, por ter me incentivado e acreditado em mim mesmo em momentos difíceis, por me oferecer tanto amor e cuidado em doses diárias. Destaco a minha maior inspiração, a minha amada Maria Carolina, que foi gestada durante esta pesquisa. Minha filha, obrigada por iluminar meus dias com tanta plenitude e amor.

Agradeço à Deus pela vida e por me presentear com pessoas tão especiais, que foram essenciais para a realização deste doutorado.

Quantas aspirações altas e nobres e lúcidas –
Sim, verdadeiramente altas e nobres e lúcidas -,
E quem sabe se realizáveis,
Nunca verão a luz do sol real nem acharão ouvidos de gente?
O mundo é para quem nasce para o conquistar
E não para quem sonha que pode conquistá-lo, ainda que tenha razão.

Álvaro de Campos

(Poema ‘Tabacaria’ - Janeiro de 1928.)

RESUMO

A noção tradicional de contexto não se aplica à perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos. Para Ushioda (2015), o contexto compreende tanto o universo externo quanto o interno da pessoa envolvida em um fenômeno sob análise. Na perspectiva complexa, em nosso estudo, o contexto é um subsistema do sistema dinâmico 'aula', que inclui aspectos físicos, sociais, cognitivos e culturais (Larsen-Freeman; Cameron, 2008a), e existe em relação de interdependência com o professor e os estudantes, também subsistemas do mesmo sistema 'aula'. Da mesma forma, o é a motivação do professor para ensinar (Kubanyiova, 2014). Assim, um afeta e é afetado pelo outro. Nesta tese, a influência do contexto na motivação de uma professora de inglês da rede pública federal foi investigada. Para alcançar este objetivo, foi desenvolvido um estudo aplicado, narrativo e experiencial, em formato de Estudo de Caso. Por meio de um questionário semiestruturado, foram levantados a formação profissional, os motivos iniciais para a escolha da profissão e o contexto atual de atuação da participante. Em seguida, a professora gravou, em áudio, uma narrativa do tipo história de vida, registrando a sua trajetória profissional, desde quando começou a estudar inglês, passando pelo momento quando começou a atuar como professora da língua, até chegar no momento atual. Por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada para esclarecer dúvidas e aprofundar alguns pontos da narrativa. Abordando os dados qualitativamente, foi feita: (1) a identificação dos principais motivos que orientaram a trajetória motivacional da professora; (2) a descrição das maneiras pelas quais ela gerenciou a própria motivação para o alcance de suas expectativas de formação e de seus objetivos de ensino, à luz de Dörnyei (2001, 2009), Dörnyei e Ushioda (2011) e Dörnyei e Kubanyiova (2014); bem como (3) a identificação e a categorização das experiências circunstanciais e de experiências de motivação presentes nos dados narrativos, segundo os marcos de referência de experiências de ensino e de aprendizagem de inglês como língua estrangeira proposto por Miccoli (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020); e (4) a análise de como as experiências vividas e o gerenciamento da motivação influenciaram um ao outro. Foi possível verificar que a professora orienta tanto a sua formação quanto a sua atuação profissional para o alcance de um 'eu ideal' de ser professora universitária. No entanto, o gerenciamento de sua motivação não se deu somente pelo viés identitário. Como a meta a ser atingida era de longo prazo, a professora lançou mão de gerenciamento cognitivo e experiencial,

para o alcance de outros objetivos e superação de desafios diários. Quanto à influência do contexto sobre a sua motivação, verificou-se que a relação entre ambos é orgânica e interdependente. O contexto e a motivação constituem-se um ao outro. Formam um aninhamento experiencial imprevisível, já que sua configuração varia o tempo todo, e inseparável – caso contrário, sua integridade é comprometida.

Palavras-chave: gerenciamento da motivação; contexto; experiências de ensino; aninhamento experiencial, inglês como língua estrangeira.

ABSTRACT

The traditional notion of context does not apply to the perspective of complex dynamic systems. For Ushioda (2015), it encompasses both the external and internal worlds of the person involved in a phenomenon under analysis. In the complex perspective in this study, context is a subsystem of the dynamic system ‘class’, which includes physical, social, cognitive and cultural aspects (Larsen-Freeman; Cameron, 2008a), existing in a relationship of interdependence with the teacher and the students, subsystems of the same system ‘class’, as well as, the teacher's motivation to teach (Kubanyiova, 2014). Thus, one affects and is affected by the other. In this thesis, the influence of context on the motivation of a federal public school English teacher was investigated. To achieve this goal, an applied, narrative, and experiential study was carried out in the form of a case study. A semi-structured questionnaire was used to disclose the participant's professional background, the initial reasons for choosing her profession, and the current context in which she works. Next, the teacher audio-recorded her life story narrative, referring to her professional career, from the time she started studying English, the time when she began working as an English teacher, up to the present day. Finally, a semi-structured interview was conducted to clarify any doubts and provide further detail on specific points in the life story narrative. Methodologically, a qualitative approach to the data comprised the following: (1) identifying the main motives that guided the teacher's motivational trajectory were identified; (2) describing the ways in which she managed her own motivation in achieving her training expectations and teaching goals were described, in the light of Dörnyei (2001, 2009), Dörnyei and Ushioda (2011) and Dörnyei and Kubanyiova (2014); as well as (3) identifying and categorizing circumstantial experiences and motivational experiences present in the narrative data, according to the frameworks for teaching and learning experiences in English as a foreign language proposed by Miccoli (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020); and, finally, (4) analyzing the ways lived experiences and motivation management mutually influenced each other. It was possible to verify that the teacher oriented both her training and her professional performance towards achieving an ‘ideal self’ of being a university professor. However, the management of her motivation relied not only on her ideal identity. As the goal

to be achieved was long-term, the teacher used cognitive and experiential management to achieve other objectives and overcome the daily challenges. As for the influence of context on her motivation, it was found that the relationship between the two systems is organic and interdependent. Context and motivation constitute each other. They form an unpredictable experiential nesting, since their configuration varies all the time, and inseparable – otherwise, their integrity is compromised.

Keywords: motivation management; context; teaching experiences; experiential nesting, English as a foreign language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CELIN - Curso de Extensão em Língua Inglesa

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IF – Instituto Federal

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LE - Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

L2 - Segunda Língua

NALET - Núcleo de Aprendizagem de Línguas e Ensino Tecnológico

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TSAC - Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos

TSDC - Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos

UF - Universidade Federal

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - A complexidade do ensino e da aprendizagem formais de L2 ... 40
FIGURA 2 - Experiências circunstanciais 58
FIGURA 3 - Modelo processual de motivação em língua estrangeira 66
FIGURA 4 - Gerenciamento da motivação pelo professor 77
FIGURA 5 - Composição das experiências-chave 183

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Marco de referência de experiências de ensino de inglês como língua estrangeira proposto por Miccoli 47

QUADRO 2 - Marco de referência de experiências de aprendizagem de inglês como língua estrangeira proposto por Miccoli 50

QUADRO 3 - Estratégias automotivacionais do professor 68

QUADRO 4 - Requisitos essenciais da visão para viabilizar gerenciamento da motivação 72

QUADRO 5 - Etapas, procedimentos e critérios de geração e de análise dos dados 86

QUADRO 6 - Organização dos aninhamentos das experiências de aprendizagem e de ensino referentes à motivação de Simone para tornar-se professora de inglês 110

QUADRO 7 - Aninhamento da experiência de encantamento com a cultura norte-americana 111

QUADRO 8 - Aninhamento da experiência pessoal relativa ao ensino (informal) de Simone 112

QUADRO 9 - Aninhamento da experiência conceptual a respeito da importância do estudo 113

QUADRO 10 - Aninhamento de experiências pessoais desafiadoras na motivação de Simone para aprender 116

QUADRO 11 - Aninhamento da experiência conceptual de ressignificação sobre o ensino da língua inglesa 118

QUADRO 12 - Aninhamento da experiência afetiva de motivação, interesse e esforço para desenvolvimento do inglês para fins profissionais 121

QUADRO 13 - Aninhamento da experiência afetiva de motivação, interesse e esforço para lecionar no curso de extensão 122

QUADRO 14 - Organização dos aninhamentos das experiências referentes à motivação de Simone para tornar-se professora de inglês da rede pública 125
QUADRO 15 - Aninhamento da experiência afetiva de motivação para trabalhar em um curso livre 126
QUADRO 16 - Aninhamento da experiência cognitiva de aprendizagem em um intercâmbio nos Estados Unidos 128
QUADRO 17 - Aninhamento da experiência pedagógica de avaliação do próprio ensino ao longo da trajetória profissional 129
QUADRO 18 - Aninhamento da experiência pedagógica que vivenciou em uma escola estadual 130
QUADRO 19 - Aninhamento da experiência pessoal de buscar auxílio de professores e colegas ao longo de sua trajetória profissional .. 132
QUADRO 20 - Aninhamento da experiência pedagógica de lecionar em escola particular 134
QUADRO 21 - Aninhamento em três experiências pessoais de lecionar aulas particulares em momentos diferentes de sua vida 135
QUADRO 22 - Organização dos aninhamentos das experiências referentes à motivação de Simone para tornar-se professora de inglês no curso de licenciatura em Letras em uma universidade pública 139
QUADRO 23 - Aninhamento da experiência projetiva de tornar-se professora universitária 140
QUADRO 24 - Aninhamento da experiência pessoal de atuar como professora substituta em uma universidade 142
QUADRO 25 - Aninhamento de experiências conceptuais no fortalecimento da vontade de tornar-se professora universitária na rede pública para trabalhar com formação de professores 143
QUADRO 26 - Aninhamento da experiência pessoal de abdicar do cargo em uma escola particular para dedicar-se ao mestrado 144
QUADRO 27 - Aninhamento da experiência pessoal de ter sido professora substituta de inglês em turmas de nível médio em uma universidade federal 145

QUADRO 28 - Aninhamento da experiência projetiva de tornar-se professora da rede pública federal 148
QUADRO 29 - Aninhamento da experiência circunstancial de buscar manter contato coma língua inglesa após tornar-se professora da rede federal 149
QUADRO 30 - Aninhamento da experiência circunstancial de atuar como Chefe da Assistência Estudantil 151
QUADRO 31 - Aninhamento da experiência circunstancial de atuar na administração 154
QUADRO 32 - Aninhamento da experiência pedagógica em uma turma de ensino médio 155
QUADRO 33 - Aninhamento da experiência circunstancial de lecionar para estudantes do ensino médio na rede federal 157
QUADRO 34 - Aninhamento da experiência circunstancial de ser professora de um público carente 159
QUADRO 35 - Aninhamento da experiência pessoal de reflexão sobre a própria prática 159
QUADRO 36 - Aninhamento da experiência circunstancial de lecionar para estudantes da Educação de Jovens e Adultos 161
QUADRO 37 - Aninhamento da experiência circunstancial de lecionar virtualmente para estudantes de graduação na rede federal 162
QUADRO 38 - Aninhamento da experiência circunstancial de morar e trabalhar na cidade X 163
QUADRO 39 - Aninhamento da experiência afetiva de gostar de trabalhar no *campus* XYZ 166
QUADRO 40 - Aninhamento de experiências afetivas em relação a vivências institucionais envolvendo a Direção e o corpo docente 167
QUADRO 41 - Aninhamento da experiência pessoal de motivação identitária com foco em tornar-se professora universitária da rede pública para trabalhar com formação de professores 168
QUADRO 42 - Aninhamento da experiência pessoal de morar temporariamente com os pais 170

QUADRO 43 - Aninhamento da experiência pessoal de cursar o doutorado ... 171
QUADRO 44 - Aninhamento da experiência pessoal de reflexão sobre a trajetória profissional 172
QUADRO 45 - Experiências que evidenciam a relação interdependente existente entre o contexto e a motivação 174

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
1.1	Contextualização do estudo	20
1.2	Justificativa	23
1.3	Definição do problema de pesquisa	27
1.4	Objetivos e Perguntas de Pesquisa	29
1.5	Organização da tese	30
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
2.1	A sala de aula de língua inglesa como um sistema dinâmico complexo	32
2.1.1	A perspectiva complexa sob o olhar da pesquisa experiencial brasileira	39
2.2	O caráter complexo das experiências de ensino e de aprendizagem de inglês	41
2.3	A influência do contexto no ensino de inglês como língua estrangeira	53
2.4	A motivação do professor enquanto uma experiência	62
3	METODOLOGIA	78
3.1	Classificação da pesquisa	78
3.2	Contexto de geração dos dados e participante do estudo	81
3.3	Perfil da participante	82
3.4	Procedimentos metodológicos e instrumentos para a geração dos dados	84
3.5	Critérios para análise dos resultados	84
3.6	Considerações éticas	87
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	89

4.1	Trajetória motivacional da professora	89
4.1.1	As principais experiências envolvendo aprendizagem e ensino de inglês que emergiram do relato de Simone	90
4.1.2	A voz de Simone acerca das experiências vividas	91
4.1.3	Trajetória motivacional à luz do referencial teórico	102
4.1.4	A influência de pessoas significativas na trajetória motivacional de Simone	104
4.2	Aspectos do contexto que permearam de maneira mais significativa a trajetória motivacional da participante	107
4.2.1	Motivação para tornar-se professora de inglês	109
4.2.2	Motivação para tornar-se professora de inglês da rede pública	124
4.2.3	Motivação para tornar-se professora do curso de licenciatura em Letras em uma universidade pública	138
4.3	Influência do contexto na motivação de Simone.....	173
5	CONCLUSÃO	191
5.1	Retomada das Perguntas de Pesquisa	191
5.2	Contribuições inéditas do estudo	196
5.3	Sugestões para futuras pesquisas	197
5.4	Breves considerações finais	198
	REFERÊNCIAS	199
	APÊNDICES	206
	ANEXOS	215

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do estudo

A necessidade de comunicação move o homem desde os primórdios, levando-o a buscar variadas formas para viabilizá-la, fato que se comprova com o desenvolvimento da linguagem. Rapaport (2012) defende que é por meio da comunicação que o indivíduo dá início à efetivação de suas potencialidades e à aquisição ou à renovação de competências que possibilitam ação e interação com o mundo social em que está inserido. Dessa forma, a autora conclui que todas as formas de organização social têm como base a comunicação, tendo em vista que essa organização influencia diretamente a vida das pessoas, as relações por elas vividas nas esferas pessoal e comunitária, o desenvolvimento de uma nova língua, de um novo canal de comunicação com uma nova cultura assume um papel essencial.

Ao considerarmos o inglês como a língua em questão, observamos que as interações e as conexões por ela viabilizadas são potencializadas, haja vista a língua inglesa (LI) possuir ampla difusão no mundo atual, sendo inclusive considerada a língua franca do mundo globalizado (Crystal, 2003). Compreendendo que, comumente, a aprendizagem de línguas é fruto da inter-relação entre estudante, professor e ambiente sociocultural em que estão inseridos, Bier (2014) destaca que tanto professor quanto estudante são componentes centrais no processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2 ou LE)[1].

Dessa forma, nesta tese foi desenvolvida uma análise a partir das experiências de ensino de LI vivenciadas por uma professora atuante, no ensino médio, de uma escola federal. Este estudo está vinculado à área de Linguística, Letras e Artes, com concentração nas subáreas Línguas Estrangeiras Modernas e Linguística Aplicada. Além disso, a tese encontra-se alinhada à macroárea de concentração do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG – Tecnologia e Processos Discursivos, ao ter como enfoque as experiências no ensino de LE, considerando a linguagem como artefato cultural usado para a produção de significado nas práticas

[1] No intuito de alinhar-se à maneira como a Literatura internacional refere-se ao ensino de línguas não maternas, usar-se-á neste trabalho as siglas L2 e LE indistintamente, para fazer referência à segunda língua ou à língua estrangeira.

sociais. Em específico, este estudo está diretamente ligado à linha de pesquisa III do referido Programa, intitulada Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia. A tecnologia e a aprendizagem, apesar de não serem foco da pesquisa, permearam o estudo em virtude de estarem estreitamente imbricadas ao ensino.

A escolha pelas experiências de ensino se deve, principalmente, às mudanças significativas que têm sido observadas no cenário educacional em decorrência do uso, cada vez mais intenso, das tecnologias digitais em práticas sociais recorrentes e da migração dessas práticas para o universo virtual. Em função dessa realidade, Tavares, Marchetti e Bambirra (2016) ressaltam a necessidade da redefinição do papel docente em face aos avanços tecnológicos, que compreende a orientação do processo de aprendizagem a partir da mediação relacional e simbólica com vistas a viabilizar o letramento digital e o pensamento crítico.

Tais mudanças na atuação do professor ficam progressivamente mais urgentes ao levarmos em consideração as demandas sociais pela integração da tecnologia digital ao ensino e à vivência do ensino remoto emergencial, causada pela pandemia da COVID-19. No Brasil, a população teve as atividades restringidas pela decretação obrigatória de isolamento social durante a pandemia, a partir da deliberação de normas de emergência da saúde pública brasileira, pela lei 13.979 (BRASIL, 2020a), em decorrência da disseminação mundial do coronavírus. As escolas inevitavelmente foram afetadas, tendo que recorrer ao ensino remoto emergencial como medida para continuidade das atividades acadêmicas. Em um primeiro momento, foi utilizada como embasamento a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), a qual permite o ensino a distância como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. Seguidamente, por meio da Portaria nº 343 no Diário Oficial da União (BRASIL, 2020b), o Ministério da Educação determinou que, como houvesse a pandemia, fossem utilizados recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais para a manutenção das atividades letivas.

Com a mudança de contexto do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, professores e estudantes tiveram que desenvolver estratégias para se adaptar à situação e continuar ensinando e aprendendo, como mostra, entre tantos outros, o estudo de Vieira (2023). No entanto, observa-se que não somente professores e estudantes, mas

também o ensino e a aprendizagem foram, no caso, influenciados pelo contexto educacional. Da mesma forma, estes também influenciaram esse contexto. Ressaltando o impacto profundo do uso intensificado de tecnologia digital, ao redor do mundo, ocorrido em decorrência do ensino remoto emergencial, Pinheiro, Rocha, Cope, Kalantzis e Tzirides (2021) inauguraram uma tentativa de compreender as maneiras fluidas e complexas por meio das quais se dá a construção atual de sentido multimodal mediado digitalmente.

No segundo semestre de 2021, houve o retorno ao ensino presencial que impôs, novamente, o desafio de reintegração do estudante e do professor a um novo contexto, já que o ensino remoto deixou um legado importante de maior utilização de recursos digitais no ensino e na aprendizagem. Recursos esses que, quando empregados adequadamente, podem funcionar como aliados educacionais. Dessa forma, percebe-se claramente a importância do contexto, uma vez que é por meio de sua interação com o professor e os estudantes, que na aula, o ensino e a aprendizagem emergem (Larsen-Freeman; Cameron (2008a).

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008a), o contexto não é considerado o cenário em que a aula acontece, pois ele não se restringe ao aspecto físico, ele também inclui o social, o cognitivo e o cultural; sendo assim, o contexto afeta e é afetado na interação com o professor e os estudantes. Compreende-se, portanto, que é impossível separá-lo da aprendizagem e do ensino, assim como, da motivação de cada estudante e da motivação do professor. Para Ushioda (2011), os fatores socioculturais do contexto não apenas influenciam a motivação de cada indivíduo, mas também se relacionam com os objetivos, os padrões e os valores dos estudantes e professores que definem e moldam o contexto e suas práticas.

Isso posto, verifica-se a grande abrangência que tem a motivação do professor. Watt e Richardson (2008) constatam que ela envolve três áreas principais usualmente abordadas na literatura, a saber: (1) questões relativas à escolha da carreira; (2) aspectos do processo de ensino; e (3) fatores que impactam o desenvolvimento dos professores e dos seus estudantes.

Ao se colocar na posição de mediador do desenvolvimento linguístico desenvolvido em sala de aula por estudantes, o professor lida com pelo menos cinco tipos

diferentes de experiências associadas à motivação, diretamente relacionadas a cada uma dessas três áreas citadas por Watt e Richardson (2008). Relacionadas à primeira área, tem-se a sua experiência (1) como profissional, considerando sua carreira, ou seja, o investimento em longo prazo em sua jornada ocupacional. No que diz respeito ao ensino, observam-se as experiências (2) como professor/mediador, já que estabelecerá estratégias para ensinar, conforme metas estabelecidas ao iniciar o ano letivo com determinada turma; e (3) da turma, que apresenta uma identidade própria. Por fim, ao se tratar dos fatores que afetam o desenvolvimento, podem ser citadas as experiências (4) próprias do professor como aprendiz, afinal de contas ele continua aprendendo sobre a disciplina que ensina e sobre como ensiná-la; e (5) de cada estudante individualmente, pois cada indivíduo tem suas metas particulares. Mesmo que as experiências três e cinco aqui associadas ao professor não sejam propriamente suas, estão envolvidas no fazer docente, pois estão em seu contexto, interagindo diariamente com suas próprias motivações.

Assim, ao se pensar em motivação do professor, há que se considerar, também, a motivação de cada estudante e o contexto da sala de aula, pois como evidenciou Bambirra (2017), todos esses elementos existem em uma relação de interdependência.

1.2 Justificativa

Levando em consideração o desenvolvimento da LI no cenário atual brasileiro, acreditamos que a escola regular de ensino médio, assim como os cursos livres, possui um papel importante como fomentadora e orientadora dos processos de aprendizagem formal. No entanto, fazer mediação e viabilizar o contato com a língua prescinde de preparo por parte da escola, para que possa propiciar condições favoráveis aos estudantes, a fim de que esses percebam as situações de aprendizagem como significativas, estabeleçam seus motivos para aprender e engajem-se no processo de aprendizagem.

Ainda que alguns estudantes tenham estudado LE formalmente em cursos livres ou informalmente utilizando recursos online por exemplo, sabe-se que essa é uma realidade restrita no Brasil. Lamb (2017, p. 2) enfatiza que a pesquisa sobre os efeitos motivacionais do ensino de L2 é importante, pois, apesar de haver maior mobilidade e expansão do acesso online às línguas estrangeiras, a maioria dos primeiros encontros dos estudantes com a LE ainda ocorre em salas de aula e esses encontros podem influenciar

atitudes e, por vezes, até determinar a vontade de se investir mais na L2. O pesquisador (*ibid.*) ressalta que alguns estudos ratificam o papel central que os professores e o ensino podem desempenhar na motivação do estudante. Borges (2023) evidencia que a motivação do professor tem uma relação de interdependência com a dos estudantes e com o contexto.

Lamb (2017, p. 42–43) salientou que poucos estudos publicados olharam diretamente para a motivação do professor de L2 e a retrataram como uma área de importância, tanto pela própria motivação do docente quanto pela possível influência que ela pode ter na motivação de cada estudante. Lamb (2017) defende que o professor pode influenciar a motivação do estudante para aprender a L2 de maneira significativa, já que, por meio da interação entre professor-estudante, ambos se influenciam mutuamente.

Na mesma linha, muitos outros estudiosos, como, por exemplo, Dörnyei e Ushioda (2011), Bier (2014) e Song e Kim (2016), também destacam a relevância da pesquisa sobre motivação do professor, apesar da falta de estudos sobre o tema em Linguística Aplicada. Fizemos uma busca pelas pesquisas publicadas nos últimos sete anos e o que pudemos encontrar sobre a motivação docente no contexto brasileiro revela questões relacionadas à emoção, às crenças e à (des) motivação no fazer profissional. Utilizamos a ferramenta de busca do Google Acadêmico a partir das palavras-chave “motivação docente”, “motivação do professor”, associadas à expressão “inglês como língua estrangeira”.

Arcanjo (2019) pesquisou, em seu mestrado, sobre a relação entre motivação e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e de seus alunos, analisando a relação entre a dinâmica motivacional entre docente e aprendizes e a maneira como motivação e emoções interagem. Por meio de um questionário aberto, uma entrevista semiestruturada e a observação de aulas, com notas de campo, a pesquisadora (*ibid.*) realizou uma análise qualitativa. No que se refere à professora, foi verificado que a motivação da professora para ensinar tinha como base o interesse, a participação, o relacionamento com os seus alunos, bem como o ambiente colaborativo proporcionado por eles. As emoções experienciadas por ela foram amor, felicidade, medo/insegurança, insatisfação e tristeza. Por fim, foi constatado que a motivação da professora e a

motivação dos estudantes interagiram reciprocamente e se relacionaram dinamicamente, bem como suas emoções.

Pepi (2019) analisou a motivação para o exercício profissional como professor de LI de quatro estudantes do último período de um curso de licenciatura em Letras, de uma universidade pública do interior de São Paulo. A metodologia, utilizada em sua dissertação, foi composta por um questionário, um autorrelato e uma entrevista semiestruturada com o intuito de verificar, qualitativamente, quais elementos se relacionam à motivação relatada pelos estudantes. Como resultado, a pesquisadora (*ibid.*) constata que não há necessariamente, ao final do curso, a manutenção da motivação inicial. Houve dois casos de manutenção do posicionamento, um dos participantes se manteve motivado a atuar como professor, enquanto outro manteve-se convicto de não investir na carreira. Uma participante mostrou redução no seu desejo em atuar como professora, ao passo que outro estudante-professor que não tinha interesse em ser professor, no início do curso, passou a considerar essa possibilidade no último período do curso.

Machado e Boruchovitch (2021) escreveram sobre os efeitos de um programa autorreflexivo de intervenção em teorias sociocognitivas da motivação, que considerou uma dupla vertente: o professor como estudante e como docente. Com instrumentos qualitativos e autorreflexivos, o estudo foi realizado com 27 professores do ensino fundamental, divididos em dois grupos: experimental e controle. As pesquisadoras (*ibid.*) concluíram que a autoconsciência dos professores sobre sua motivação e aprendizagem, bem como sobre suas práticas pedagógicas aumentaram após a intervenção. Ademais, seus conhecimentos acerca das teorias motivacionais também expandiram.

Guedes e Paulino (2023) analisaram três narrativas de professores de língua inglesa em exercício em instituições públicas no Brasil. Considerando as narrativas, pautadas no conceito de experiência de Miccoli (2010), a pesquisa teve por objetivo verificar quais experiências emergiram das narrativas e foi analisado como elas influenciam a prática de ensino dos professores. Além disso, foi verificado como os professores de Inglês se veem e quais desafios eles enfrentam nos seus contextos de trabalho. As pesquisadoras (*ibid.*) concluíram, com base nos resultados, que as experiências sociais e afetivas foram as mais frequentes. Duas professoras, entre as três

participantes, se mostraram motivadas e com esperança para ensinar, embora tenham vivenciado dificuldades com relação a recursos didáticos, à motivação e à indisciplina dos estudantes. As dificuldades destacadas na pesquisa são: turmas grandes e heterogêneas, carência de recursos didáticos adequados, desvalorização da profissão, desinteresse governamental em relação à educação, falta de tempo, presença de alunos sem propósito, bem como as condições gerais de trabalho. Por fim, as pesquisadoras (*ibid.*) ressaltaram que a percepção dos professores sobre sua realidade, os estudantes e seu trabalho são relevantes para caracterizar sua prática profissional.

Apesar de o trabalho de Souza (2019) ser relacionado à língua espanhola, considera-se pertinente citá-lo, uma vez que esse se relaciona de forma mais próxima com a temática proposta neste trabalho, bem como aborda o ensino de uma língua estrangeira no contexto brasileiro. No entanto, não se ignora o fato de que cada língua estrangeira traz consigo aspectos contextuais específicos. Considerando uma comunidade de prática de professores de espanhol desenvolvida na cidade de Montes Claros/MG, a pesquisa de doutorado de Souza (2019) investigou sobre as crenças e a motivação de professores.

Com metodologia qualitativa de cunho etnográfico, a pesquisa teve três fases, são essas: (1) fase de diagnóstico; (2) fase de intervenção; e (3) fase de avaliação. Na primeira fase, por meio de um questionário, foram identificadas as crenças dos professores a respeito do seu papel docente e sua motivação para ensinar a língua espanhola. Os resultados da primeira fase foram utilizados para que fosse colocado em prática o projeto de intervenção na comunidade de prática.

Sendo assim, na segunda fase, conversas no aplicativo *WhatsApp* e em reuniões presenciais viabilizaram a reflexão, a colaboração, a formação docente e as ações em prol da língua espanhola na cidade.

A última fase teve como foco analisar os impactos e os desdobramentos da comunidade de prática nas crenças e na motivação dos professores por meio do relato. A pesquisadora (*ibid.*) constatou que as atividades desenvolvidas na comunidade de prática – leituras de textos teóricos, debates, compartilhamento de experiências e desenvolvimento colaborativo de ações – oportunizaram a reflexão sobre o papel do professor, estabelecendo crenças a respeito da necessidade da maior agência por parte deles. A motivação dos professores foi influenciada pelas crenças, levando os docentes

a adotarem um posicionamento mais político no que diz respeito à defesa da permanência ou inclusão da disciplina de língua espanhola nos sistemas de ensino.

Apesar de o número de estudos acerca da motivação docente ter avançado nos últimos anos, percebe-se que ainda existe uma lacuna no que se refere à investigação específica sobre as influências contextuais na motivação do professor. Assim, com este estudo, pretendemos contribuir no sentido de começar a diminuir essa lacuna.

1.3 Definição do problema de pesquisa

A partir da observação de minha realidade em sala de aula e da de colegas professores de LE, surgiram questionamentos e inquietações que culminaram no anseio por realizar esta pesquisa. Ao considerar meu percurso dedicado ao ensino, no qual estive em realidades diversificadas, pude perceber o quanto minha motivação para ensinar variou. Ao refletir sobre as experiências vivenciadas, fui observando que as circunstâncias do contexto me afetaram de diversas formas e que eu me adaptava dinamicamente a tais ocorrências. Muitas vezes, minhas adaptações ecoavam na sala de aula de modo relevante, provocando transformações favoráveis àquele contexto de desenvolvimento linguístico, como exemplifico a seguir.

Em meu antigo contexto de trabalho, em uma escola militar de ensino médio, após reuniões de planejamento com colegas de área, em que elaboramos projetos significativos, como educadora, experienciei períodos em que me senti motivada e percebi que alguns estudantes compartilharam de motivação semelhante. Em específico, no ano de 2022, formamos um grupo com quatro professores de inglês e um professor de literatura e elaboramos um projeto de Halloween que se iniciou com o estudo de histórias envolvendo o terror e o fantástico e a leitura de contos do escritor Edgar Allan Poe. Na sequência, fizemos estudos sobre narrativas e o gênero *podcast*. Por fim, os estudantes gravaram *podcasts* de histórias de terror nas línguas portuguesa e inglesa. Na época, houve apoio de vários profissionais da escola – equipe pedagógica, coordenadores, professores de outras disciplinas, equipe de manutenção. O projeto foi encerrado com um dia com muitas atividades, como oficinas, jogos, contação de história e uma festa cheia de alegria, conhecimento e comidas aterrorizantes.

No entanto, nem sempre as mudanças ocorridas em mim, nos estudantes ou no contexto culminaram em adaptações propícias ao ensino e aprendizagem da LE nesse mesmo antigo local de trabalho. Explico trazendo a realidade que vivenciei enquanto trabalhava lá. Além de oferecer o ensino médio, a escola prepara os estudantes para cursarem a formação universitária como aviadores ao finalizarem o ensino básico. Sendo assim, ao chegarem no 3º ano do ensino médio, os estudantes são submetidos a exames médicos, no primeiro semestre do ano letivo, com o intuito de verificar se estão aptos a seguirem para a carreira de aviador, no ano seguinte, à formação universitária, ofertada pela mesma instituição. Os exames são necessários, pois os estudantes desempenharão funções específicas como aviadores que requerem determinada condição de saúde.

Após a divulgação do resultado, é muito comum que não apenas os estudantes reprovados nos exames médicos, desejosos de seguirem na carreira, fiquem desapontados. Os aprovados ficam felizes por terem conseguido, mas também ficam tristes por verem seus companheiros aborrecidos. Inevitavelmente os estudantes ficam chateados, muitas vezes perdidos, pois tiveram sua expectativa frustrada ao serem preteridos devido a alguma condição física ou de saúde que os inabilita para a função fim da instituição. Em consequência, após esse período, as aulas têm um clima pesado de tristeza. Nessa situação, apesar de também ficar desanimada e de não haver nada que eu possa fazer diretamente, procuro criar atividades leves até que a situação seja superada. Alguns estudantes encontram dificuldade nesse processo e demoram um tempo para conseguirem estabelecer novas metas em relação ao futuro e à disciplina de LE.

Todavia, realizar exclusivamente autoanálises, por vezes pautadas em perspectivas lineares, ou seja, que estabelecem relação de causa e efeito entre duas circunstâncias, nunca trouxe respostas ou indícios confiáveis o suficiente para reorientar a minha prática pedagógica, pois uma reflexão mais ampla e aprofundada se fazia necessária para compreender a complexidade do sistema ‘sala de aula’ e dos elementos que interagem dentro dele.

Ao se ter em vista a perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos, a qual interessa-se em compreender como a interação das suas partes (seus subsistemas ou elementos) dá origem a novos padrões de comportamento do sistema como um todo, percebe-se que seria insuficiente conhecer as partes individualmente já que não trazem

uma contribuição consistente para as interações ao longo do tempo. Além disso, é impossível compreender o comportamento de cada parte do sistema isoladamente.

Além da constatação que tive sob minhas experiências, compartilhei minhas inquietações com colegas e, por vezes, eles confessaram angústias similares. Sobretudo quando se culpavam por não conseguirem executar um bom trabalho ou atender às expectativas institucionais, apesar de seus esforços.

Na tentativa de buscar respostas a essas inquietações, estudei as teorias sobre gerenciamento de motivação para ensinar LE que consideram o ensino como um sistema dinâmico complexo, em específico Dörnyei (2001; 2009), Dörnyei e Ushioda (2011) e Dörnyei e Kubanyiova (2014). Tais teorias propõem a análise da motivação do professor, da motivação do estudante e do contexto como subsistemas em constante interação. Compreendi, então, que seria necessário investigar como a motivação docente é afetada pelo contexto.

1.4 Objetivos e Perguntas de Pesquisa

Delimitam-se, nesta seção, os objetivos desta pesquisa.

O objetivo geral é investigar como o contexto afeta a motivação de uma professora de inglês da rede pública federal do Brasil. Esse objetivo pode ser desdobrado nos três objetivos específicos a seguir:

a) conhecer a trajetória do sistema motivacional da professora ao longo de sua vida profissional;

b) identificar os aspectos do contexto que permeiam essa trajetória motivacional;

c) explicitar a influência exercida pelo contexto na motivação da professora.

A partir dos objetivos específicos traçados, propõem-se as perguntas subsequentes, as quais nortearão esta pesquisa:

a) Como a motivação da professora varia ao longo de sua vida profissional?

b) Quais aspectos do contexto estão presentes nas experiências narradas pela professora?

c) Como o contexto influenciou a motivação da professora?

1.5 Organização da tese

Esta tese apresenta um estudo de caso sobre as experiências de uma professora de inglês, considerando a sua trajetória de formação e de atuação profissional, já que motivação é uma experiência processual, isto é, se desenrola ao longo do tempo, e só pode ser compreendida em profundidade em uma perspectiva longitudinal. A tese está organizada em quatro capítulos que abordam: a sua fundamentação teórica, a metodologia adotada, a apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais.

No próximo capítulo, Fundamentação Teórica, embasado em uma perspectiva complexa, são teorizados os seguintes construtos que sustentam a pesquisa, a saber: (1) a sala de aula de língua inglesa; as experiências de ensino de inglês; a influência do contexto no ensino de inglês como língua estrangeira; e a motivação do professor como experiência; (2) a definição e as principais características dos sistemas complexos, por meio da caracterização da sala de aula de LE; (3) as experiências de ensino de inglês pelo viés da complexidade; (4) a influência do contexto no ensino de inglês como língua estrangeira. O capítulo termina (5) com a apresentação de três vieses para o gerenciamento da motivação do professor: viés cognitivo, viés identitário e viés experiencial.

Em seguida, no capítulo da Metodologia, inicia-se pela classificação da pesquisa. O local e a participante do estudo são apresentados, bem como os procedimentos e instrumentos para a geração dos dados definidos. Os critérios para análise dos resultados e as considerações éticas adotadas durante a pesquisa são explicitados.

Os principais resultados da pesquisa são apresentados no capítulo de Apresentação dos dados e discussão dos resultados. Inicialmente o perfil da participante e seu contexto foram levantados, bem como a reconstituição cronológica da narrativa da trajetória motivacional da professora ao longo de sua formação e de sua vida profissional. A seguir, as experiências circunstanciais foram categorizadas e mapeadas, considerando sua composição e natureza. Na última parte do capítulo, tratou-se de como o contexto influencia a motivação do professor, por meio da análise de (1) como as experiências circunstâncias vividas influenciaram o gerenciamento da motivação pela participante e (2) como o gerenciamento levou a participante a vivenciar experiências específicas.

No último capítulo, para a conclusão do trabalho, as perguntas de pesquisa foram retomadas e respondidas; as contribuições inéditas da pesquisa são apontadas como sugestões para futuras pesquisas. Por fim, são tecidas algumas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção, divide-se em quatro subseções. Na primeira subseção, a sala de aula à luz da teoria da complexidade foi caracterizada. Na segunda, revisou-se o caráter complexo das experiências de ensino de inglês. Na terceira, reviu-se como a Literatura da área compreende o contexto e a sua influência no ensino. Por fim, na quarta subseção, a motivação docente, como uma experiência que emerge das interações ocorridas dentro da sala de aula, foi apresentada.

2.1 A sala de aula de língua inglesa como um sistema dinâmico complexo

Um sistema complexo é composto por um conjunto de elementos que interagem de maneiras particulares entre si para produzir algum estado ou forma em um determinado momento, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008b). Conjuntos, agregados ou coleções não são a mesma coisa que sistemas. Em um sistema, os elementos são afetados uns pelos outros, pelo fato de pertencerem a um sistema, ou seja, o fato de ser professor de determinada disciplina no ensino médio, por exemplo já afeta o próprio indivíduo e, em consequência, as turmas e cada um dos muitos estudantes com quem esse professor interage são por ele afetados.

A complexidade de um sistema decorre da constante e variada interação entre os diferentes tipos de elementos conectados, geralmente em grande número. Esses elementos, também chamados de subsistemas, se inter-relacionam uns com os outros de forma dinâmica. A dinamicidade se dá pelas mudanças que o sistema sofre em face das forças internas e da energia que chega de fora; ambas incidindo continuamente, por vezes de maneira sutil, outras vezes, abruptamente (de Bot et al., 2013).

Sendo assim, por definição, os elementos que se conectam e estão em constante interação dentro de um sistema – portanto chamados de subsistemas –, são, também sistemas dinâmicos complexos. Esse fenômeno, que diz da condição de existência dos sistemas complexos, é denominado ‘aninhamento’ (Larsen-Freeman; Cameron, 2008a; Miccoli; Vianini, 2012; Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020) e, por isso, a representação espacial preferencialmente reconhecida para eles é a geometria fractal, em que todas as características do todo são encontradas nas partes, indefinidamente, porém a soma das partes é sempre maior do que o todo (Larsen-Freeman; Cameron, 2008a).

A sala de aula, portanto, não pode ser considerada um sistema de causas e efeitos lineares, pois nela há diferentes elementos que se conectam e interagem, em constantes mudanças. Compreender a sala de aula como um sistema dinâmico complexo significa reconhecer nela subsistemas em constante interação, compostos cada um por vários outros subsistemas, indefinidamente (Larsen-Freeman, 2016). Os subsistemas que compõem o sistema 'sala de aula' são: 'o professor', 'cada estudante' e 'o contexto'.

A interação entre esses subsistemas é dinâmica e se dá da seguinte forma: (1) cada subsistema interage com a realidade interna que o constitui independente dos demais; ao mesmo tempo em que (2) interage, também, com os demais subsistemas que compõem a sala de aula como sistema; sendo que (3) tanto cada um dos subsistemas (que são, por sua vez, sistemas compostos por vários subsistemas) quanto o sistema 'sala de aula' recebem continuamente influências externas, por serem sistemas abertos. Larsen-Freeman e Cameron (2008a) explicam que o professor nunca encontrará o mesmo grupo no dia seguinte, já que, como subsistemas em interação, as relações entre os estudantes se modificam, problemas pessoais ou de saúde de um ou de outro surgem ou são resolvidos, a temperatura da sala de aula ou as atividades propostas podem deixar o grupo mais animado ou desinteressado, ou seja, são infinitas as possibilidades que seguramente farão com que o sistema 'sala de aula' seja mutante por natureza, de maneira imprevisível.

A 'sala de aula', pode ser considerada tanto um sistema quanto um subsistema, a depender da perspectiva da análise. Isto vale para todos os fenômenos humanos como, por exemplo, uma L2, a aprendizagem de L2, a motivação para aprender, a identidade das pessoas etc. Como mencionado, a 'sala de aula' pode ser um sistema, sendo composta por estudantes, professor e contextos – seus subsistemas. No entanto, se o pesquisador toma a escola, em que aquela 'sala de aula' está inserida, como um sistema, ela assume a posição de subsistema e passa a compor, juntamente com outras turmas (salas de aula), um sistema educacional, seja ele municipal, estadual ou nacional (Burns e Knox, 2011).

Ao teorizar sobre as 'camadas' em que os sistemas complexos existem/operam, Lemke (2002) se refere a camadas 'superiores' em relação a outras que seriam a elas 'inferiores', mas não em um sentido hierárquico, mas sim no sentido de umas camadas serem externas em relação a outras, amplas em relação a outras que seriam específicas, ou externas em relação a outras que lhe são mais internas. Essas 'camadas' são compostas por elementos (ou de sistemas) que, de alguma forma ou em alguns momentos,

interconectam-se ao sistema investigado e, por isso, influenciam-se mutuamente e não podem ser desvinculados uns dos outros.

Os elementos educacionais, sociais, políticos e físicos dentro de uma sala de aula interconectam-se com elementos dos sistemas "superiores" ou externos (social-semióticos) e dos "inferiores" ou internos (por exemplo, químicos, físicos e biológicos) e interagem uns com os outros (Lemke, 2002). Os subsistemas internos a uma sala de aula são vários: o professor, cada estudante, o grupo de estudantes como um todo, a motivação, a personalidade e as emoções de cada indivíduo, a língua estudada e a materna, a interação entre as pessoas, o currículo, os recursos didáticos, a dinâmica da aula, a avaliação, os objetivos educacionais, a estrutura física da sala de aula, a temperatura, o tempo cronológico, o dia letivo, o trimestre, o horário das aulas, a saúde das pessoas e suas necessidades afetivas e fisiológicas, as normas institucionais, os eventos internos e externos à sala que entre tantos outros impactam individualmente as pessoas que ali estão.

Os sistemas dinâmicos estão em constante instabilidade, pois nunca alcançam um estado permanente de total equilíbrio. Assim, é natural que os seus subsistemas tendam para o equilíbrio, ou seja, estejam sempre procurando alcançar um estado de estabilidade relativa, ainda que provisório. Essa tendência à 'equilibração' se dá por meio de processos denominados 'auto-organização'. Lemke (2002) explica que, na sala de aula, cada estudante, o professor e a turma estão aninhados na escola, e interagem com elementos que incluem, além das pessoas e edifícios, os pais, as leis e as diretrizes, as finanças entre tantos outros. Sendo assim, em meio a tanta interconectividade e mudança, os sistemas e subsistemas procuram adaptar-se uns aos outros em processos de coadaptação, ainda que temporários. Nos termos de Larsen-Freeman e Cameron (2008a) temos que a ação 'micro genética' na sala de aula de língua conecta-se a múltiplos sistemas aninhados, desde os aspectos neurológicos até os sociopolíticos.

Burns e Knox (2011) salientam que os elementos presentes nas relações são múltiplos, dinâmicos e contextualmente específicos. A título de exemplo, um professor, que possui habilidades tecnológicas e valoriza a utilização desse tipo de recurso em suas aulas, poderá sentir-se mais animado/estimulado a integrar tecnologias digitais à sua prática pedagógica se a escola viabilizar a utilização de equipamentos adequados. Nesse caso, a coadaptação dos estudantes, do professor e dos sistemas a eles inter-relacionados poderá se dar de múltiplas formas. Larsen-Freeman e Cameron (2008a) definem adaptação como o processo pelo qual um sistema se ajusta em resposta às mudanças

contextuais. Sendo assim, os estudantes podem achar que as novas atividades são interessantes e se empenharem mais. No entanto, pode haver estudantes que sintam dificuldade ou que não gostem dessas atividades e sejam menos participativos.

Em outo exemplo, temos o seguinte cenário: um professor não recebe apoio da gestão escolar, ao ser desrespeitado por algum estudante em sala de aula, sendo assim, ele poderá ficar indignado e sentir-se desmotivado, podendo ter alterada a sua relação com o estudante em específico, bem como com outros estudantes e, a depender, até com a turma toda.

Nesse caso, pode ser que o professor e o aluno não consigam manter uma boa relação, afetando, desta forma, os outros estudantes de diferentes formas. Alguns podem se mostrar apáticos, outros podem ser tendenciosos para algum dos lados, oferecendo apoio a um e indiferença a outro, ou ainda, todos podem escolher um único lado. Outra possível adaptação seria a resolução entre os subsistemas diretamente presentes em sala de aula, estudante, professor e consequentemente a turma como um todo, mas restar uma pendência entre a gestão e o docente, podendo esses subsistemas apresentarem dificuldades para manter entre si uma relação de confiança.

Em busca de entrar em um estado de equilíbrio, a sala de aula, que é um sistema adaptativo complexo aberto, pode também ser uma estrutura dissipativa de não-equilíbrio, na qual a ordem ou a estabilidade temporária é adaptada pela experiência dos estudantes e do professor. Estrutura dissipativa de não-equilíbrio, conceito originado na física, refere-se a sistemas que se mantêm em estados longe do equilíbrio termodinâmico, mas que conseguem se auto-organizar ao trocar energia e matéria com o ambiente. Importante salientar que a ordem e a estabilidade aqui tratadas não fazem referência a inércia ou estagnação, mas representam um sistema dinâmico que mantém sua identidade geral, seus padrões de resposta e comportamento, sem estarem sujeitos a flutuações descontroladas, conforme apontado por Larsen-Freeman e Cameron (2008a). A sala de aula pode alcançar uma auto-organização temporária influenciada pelas interações contínuas entre contexto, estudantes e professor, que ajustam suas práticas e comportamento em resposta às experiências, portanto não há relação com um estado fixo.

Dos processos de coadaptação entre os elementos de um sistema podem emergir novos padrões temporários de comportamento, individuais ou do grupo como um todo. Larsen-Freeman e Cameron (2008a) explicam que, ao se auto-organizar, o sistema busca adaptar-se em resposta a mudanças internas (interações entre os subsistemas), mudando

o seu estado, ou seja, em sistemas dinâmicos adaptativos complexos, a emergência é uma possibilidade imprevisível que acontece como resultado de auto-organização (Larsen-Freeman, 2016).

Os fenômenos emergentes são, desta forma, estabilidades temporárias de comportamento. Emergem da desordem anterior e colocam o sistema em um nível de organização superior (em relação ao estado anterior), que permanece aberto a novas mudanças de contexto, em diferentes graus de variabilidade ou flexibilidade, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008a). Sendo assim, no segundo caso, se o professor e os estudantes conseguem resolver a situação desconfortável entre si, se auto-organizam e estabelecem novos acordos de convivência, ainda que tacitamente, um novo padrão de comportamento do grupo como um todo pode emergir.

O comportamento emergente não se restringe aos subsistemas agentes, ou seja, ao professor e aos alunos (com seus pensamentos, ações, emoções, comportamentos, disposições, identidades, capital social etc.), mas, além disso, compreende propriedades do contexto e, sobretudo, a relação entre esses subsistemas (Larsen-Freeman, 2016). Toda emergência, ainda que resultante da coadaptação entre alguns subsistemas, impacta todos os subsistemas interconectados, em todos os níveis (ou camadas, de Lemke). Uma vez impactados, esses subsistemas se coadaptam à mudança, buscando se reorganizar, provocando, por sua vez, novas emergências, num movimento eterno, denominado auto-organização.

Na mesma linha, Burns e Knox (2011) explicam que as ações em sala de aula emergem das relações dinâmicas entre o contexto (com aspectos temporal e espacial imediato, a saber: dia e horário da aula, tamanho e layout da sala de aula, luz, temperatura etc.) e outros elementos (como pesquisadores, estudantes, materiais didáticos etc.), como parte de um processo de longo prazo nas trajetórias dos aprendizes, dos professores e de eventuais pesquisadores, como indivíduos que mobilizam identidades institucionais, culturais e sociais (incorporando, por exemplo, as demandas curriculares em evolução, a compreensão da língua e as experiências de ensino e aprendizagem em diferentes contextos sociais e institucionais). Portanto, Burns e Knox (2011), assim como Kramsch (2002), teorizam a sala de aula como um organismo caracterizado por padrões emergentes de comportamento a partir da relação dinâmica entre variados elementos que a compõem, ao longo do tempo.

À vista disso, o sistema ‘sala de aula’ não é um espaço ou uma atividade, mas a convergência de vários elementos combinados em relações contextualmente-específicas, dinâmicas e múltiplas. Esses elementos compõem seu layout – entre eles a temperatura, o barulho externo, a iluminação, os estudantes, o professor e seus aspectos afetivos e emocionais, a personalidade e a identidade de cada indivíduo, a motivação, o material didático, o currículo, as avaliações, as políticas educacionais e econômicas, o horário das aulas, a carga horária, o conhecimento linguístico do professor, a experiência docente, a história e o conhecimento de cada estudante, a aprendizagem, a interação entre esses elementos, a língua estrangeira, entre outros. Esses elementos que compõem o sistema ‘sala de aula’ são (re)constituídos pelas restrições e variações particulares ao contexto, em um determinado momento. Burns e Knox (2011) corroboram a classificação feita por Borg (2006, p. 275) de elementos presentes dentro, fora da sala de aula e da instituição, mas que a influenciam e são por ela influenciados.

Todo esse dinamismo inviabiliza a previsibilidade. A interação constante entre elementos instáveis não permite prever como poderão se adaptar. Por isso, a sala de aula como um sistema dinâmico adaptativo complexo, é imprevisível, mesmo que se conheçam e que se levem em consideração os seus elementos permanentes e os temporários. Larsen-Freeman e Cameron (2008a, p. 67) teorizam que a coadapatação é a interação entre dois ou mais sistemas complexos, um mudando em resposta ao outro. Nesse sentido, a relação entre eles é de interdependência. Assim, as pesquisadoras ratificam que, nas salas de aula, professores e alunos continuamente se coadaptam, ou seja, estabelecem padrões adaptáveis em rotinas e atividades. Por sua vez, a aula emerge da coadaptação dos comportamentos dos estudantes e do professor (Larsen-Freeman e Cameron, 2008b), sem esquecer de todos os elementos de natureza temporária ou permanente.

Os comportamentos e os processos em uma sala de aula podem ser descritos por sua auto-organização e/ou emergência, mas nunca antecipados. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008a, p. 31), os padrões assumidos pelos sistemas não são fixos, haja vista que a complexidade é proveniente “da natureza não linear das conexões ou interações entre os elementos de um sistema dinâmico”. Os sistemas evoluem e coadaptam-se tanto internamente quanto em virtude de forças externas, configurando sua não-linearidade.

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008a), pode-se imaginar um espaço, pelo qual um sistema complexo tenha transitado ao longo de determinado tempo. Nesse

espaço, estariam todos os estados pelos quais o sistema passou. Essa é a metáfora da trajetória de um sistema.

Conforme mencionado, os padrões de comportamento dos sistemas dinâmicos complexos variam ao longo de sua trajetória, ou seja, ao longo da evolução dos sistemas em um determinado período. Por causa de os sistemas serem constituídos por vários subsistemas em interconexão com vários outros sistemas e subsistemas –, não faz sentido lançar hipóteses acerca de seus padrões de comportamento segundo a lógica das relações de causa e efeito. No caso, Larsen-Freman (2016) explica que as pesquisas buscam: (1) identificar e registrar esses padrões de comportamento, (2) identificar e descrever os estados pelos quais o sistema passou ao longo de seu processo de auto-organização, (3) evidenciar, descrever e por vezes até explicar processos de coadaptação, bem como todas as demais circunstâncias que eventualmente se fizerem presentes em sua trajetória.

Assim, para que um sistema dinâmico complexo possa ser investigado, é importante que se delimite a 'janela de tempo' que, segundo de Bot et al. (2013), corresponde ao trecho da trajetória do sistema a ser estudado. Uma vez definida a janela de tempo, é possível se levantar as condições iniciais do sistema.

Denominam-se condições iniciais tudo o que caracteriza determinado sistema complexo no momento em que se começa a observá-lo. Levantar as condições iniciais de um sistema é essencial para fins de pesquisa acadêmico-científica, pois passam a funcionar como referência para as mudanças que o sistema apresentar durante a trajetória delimitada para fins de estudo.

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008a), os sistemas dinâmicos complexos são sensíveis às condições iniciais. Isso significa que, uma pequena mudança nessas condições ao longo do caminho pode levar o sistema a apresentar comportamentos diferentes, a mudar de estado, a alcançar novas fases, a passar por circunstâncias inesperadas, a mudar os processos de coadaptação em curso etc., ou seja, a apresentar resultados impossíveis de serem previstos.

Ainda de acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008a), as condições iniciais de um sistema não coincidem com o momento em que ele começou a existir, o seu ponto de partida. As condições iniciais compreendem um intervalo de tempo selecionado pelo pesquisador, assim sendo, um mesmo sistema poderá apresentar várias condições iniciais diferentes (Lorenz, 2001; Paiva, 2011; Vianini, 2014). Vianini (2014) esclarece que as

condições iniciais atuam como o ponto de partida para a evolução de uma trajetória específica dentro do sistema. Dessa forma, duas condições muito semelhantes podem resultar em desenvolvimentos completamente distintos e independentes em um mesmo sistema, a depender dos objetivos da pesquisa e da lente do pesquisador (Larsen-Freeman, 2016).

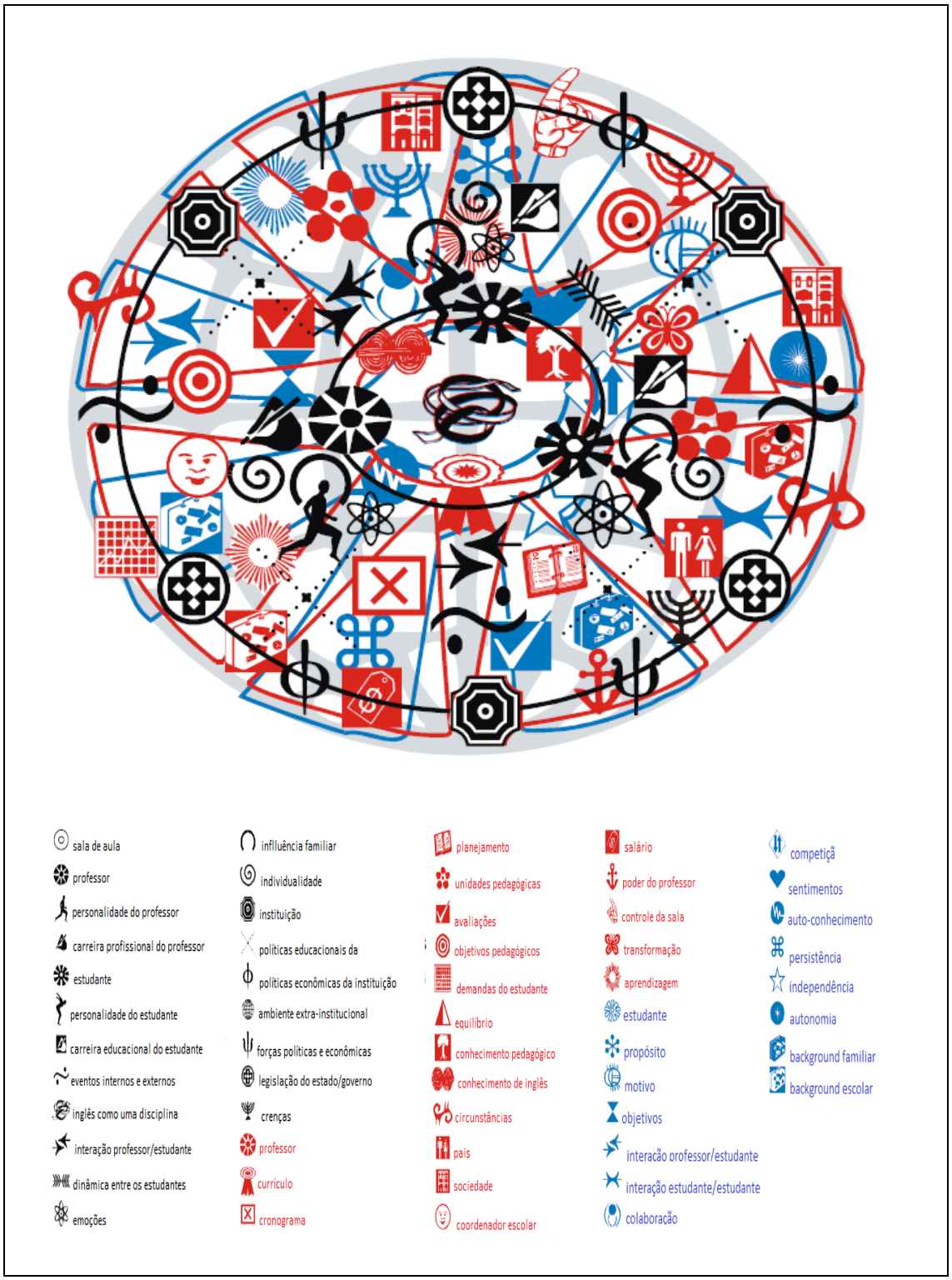
O pensamento científico sob a perspectiva complexa é uma metateoria – uma forma de encarar a realidade e de estudá-la. Assim, defende Larsen-Freeman (2016) que o pensamento científico deve ser estendido naturalmente aos construtos que têm natureza complexa, como todos os fenômenos humanos – fatores por vezes individuais, mas interconectados a outros, nos mais variados níveis de organização (de Bot et al., 2013) – , como é o caso, por exemplo, da língua inglesa (e todas as outras), das linguagens, da aprendizagem e do ensino (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020, entre tantos outros), da motivação (Dörnyei 2003; Lamb 2004; Ushioda 2007; Dörnyei, 2020, entre outros), da identidade (Ushioda; Dörnyei, 2009; Ushioda; Dörnyei, 2012; Ushioda, 2015, entre outros) etc.

2.1.1 A perspectiva complexa sob o olhar da pesquisa experiencial brasileira

Segundo Miccoli e Vianini (2012, p. 65), "a sala de aula constitui-se como sistema complexo no qual outros sistemas complexos interagem: professor e estudantes, carregados de emoções, histórias, personalidades e individualidades". Nela se revela a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem de L2.

De acordo com Miccoli (2014), a sala de aula é concebida por professores e estudantes como uma entidade, caracterizada pelo comportamento coletivo dos participantes. Por meio da Figura 1, que é a sobreposição de três outras figuras, Miccoli (2014) apresenta a complexidade da sala de aula de L2.

FIGURA 1 – A complexidade do ensino e da aprendizagem formais de L2



Fonte: Traduzido de Miccoli (2014, p. 53)

Na Figura 1, em preto, têm-se os elementos que configuram a sala de aula como uma entidade, que age e reage ao que nela acontece. Os elementos que fazem referência

às experiências relatadas por professores estão em vermelho; em azul, os elementos citados nas narrativas dos estudantes sobre suas experiências em sala de aula.

É nesse complexo universo que ocorre o desafio de ensinar e o de aprender inglês como L2 no Brasil – a sala de aula (Miccoli, 2010). A pesquisadora (ibid., p. 54) ressalta que as relações da sala de aula "emergem das interações entre esses participantes, modulando suas narrativas, expondo, inequivocamente, os elementos que se inter-relacionam nas trajetórias de ensino e de aprendizagem".

Uma maneira de compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem — e, consequentemente, da sala de aula como um sistema dinâmico e adaptativo complexo — é por meio da análise das experiências vivenciadas nesse espaço, resultantes das interações contínuas entre professores e estudantes.

2.2 O caráter complexo das experiências de ensino e de aprendizagem de inglês

Assim como a sala de aula de L2 é um sistema complexo, também o são as experiências ali vivenciadas. Miccoli (2007, p.31) define experiência como "um processo de natureza orgânica e complexa que constela em si várias outras vivências relacionadas, formando uma teia de relações dinâmicas entre aqueles que a vivenciam". Mais recentemente, o conceito foi revisitado, dando foco à importância da narrativa na reconstituição do significado das experiências para quem as vivencia. Conforme registra o grupo de pesquisa NALET[2] (2024, s/p),

> a experiência é um processo de mediação entre o self e a realidade, por meio do qual pensamentos, sentimentos e ações se manifestam, em determinada circunstância situada. Constitui-se por conteúdos conscientes e inconscientes, podendo ser materializada discursivamente ou não. Uma vez narrada, a experiência pode ser recuperada, parcial ou completamente – diretamente, por quem a vivenciou, ou indiretamente, por terceiros, via inferências no interdiscurso.

Apoiada em conceitos filosóficos e científicos, Miccoli (2006) assegura que, em ambas as áreas, a experiência não é considerada um evento superficial e sim, um fenômeno. Segundo a pesquisadora (2010), o narrar de uma experiência oportuniza a reflexão e pode desencadear a compreensão daquilo que se viveu, a transformação do seu

[2] NALET é acrônimo para Núcleo de Aprendizagem de Línguas e Ensino Tecnológico. Trata-se de um grupo de pesquisa credenciado pelo CEFET-MG e registrado no Diretório dos grupos de pesquisa do CNPq desde 2012. Em novembro de 2024, em reunião de estudos, o grupo chegou a esta definição, que ainda não se encontra publicada, mas que tomo a liberdade de trazer para a tese, com a autorização dos colegas.

sentido original e, até mesmo, a transformação de quem a experienciou. Nesse sentido, a experiência é um processo complexo “que abre uma janela para outros processos e dinâmicas que a realizam e a explicam” (Miccoli, 2008, p. 2). Dessa forma, é relevante utilizar a experiência no estudo da complexidade da sala de aula, da aula de L2 e dos processos de ensino e de aprendizagem que ali ocorrem, permitindo que a experiência seja utilizada por pesquisadores também como uma unidade de análise.

Um professor que tende a centralizar a responsabilidade pelos processos de ensino e de aprendizagem pode acreditar que, se utilizar uma abordagem em que os estudantes tenham mais autonomia, suas aulas não irão garantir o insumo necessários para a aprendizagem de determinado conteúdo. Ou ainda, ele pode acreditar que os estudantes não sejam capazes de aprender de outra forma que não seja sistematizada pela supervisão docente. Esse professor, em contato com outras abordagens, em conversas com colegas ou em alguma leitura ou curso, pode vir a questionar a própria prática e a adotar um novo padrão de comportamento (uma nova crença). Nesse exemplo fictício, a reflexão viabilizou a evolução do sistema ‘professor’. Miccoli (2014, p. 36) explica que as experiências de professores “passadas e recentes representam insumo para novas experiências”.

Cada experiência é constituída por uma rede de outras experiências aninhadas a ela, sendo assim é por meio da interconectividade entre as experiências que análises detalhadas e densas são realizadas com o intuito de verificar os padrões de comportamento emergentes durante o processo de ensino. Miccoli, Bambirra e Vianini (2020) afirmam que as experiências revelam observações, cujos significados ocultos permitem compreensões profundas da realidade do experienciador, as quais envolvem outras experiências. Apesar de individuais, as experiências são engendradas em processos interacionais contínuos, em contextos compartilhados, nos quais os indivíduos historicamente moldam e são moldados pelas vivências que compartilham coletivamente (Miccoli, 2014). Portanto, toda experiência é um amálgama, um conglomerado, um composto de várias experiências.

Conforme Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), uma das inúmeras contribuições do trabalho de Miccoli (desde 1997) está na identificação das experiências de ensino passíveis de acontecer em sala de aula de inglês. A pesquisadora as agrupou em sete categorias diferentes, em função de sua natureza. São elas: experiências pedagógicas

(cognitivas), experiências sociais, experiências afetivas, experiências circunstanciais, experiências conceptuais, experiências pessoais e experiências futuras.

A primeira categoria, **Experiências Pedagógicas do Professor**, faz referência aos aspectos relacionados ao ensino, ou seja, as estratégias, os procedimentos e as atividades que o professor adotará, os novos recursos tecnológicos que utilizará, as habilidades linguísticas que serão trabalhadas, a avaliação formal da aprendizagem e a autoavaliação do ensino. As experiências que povoam esta categoria referem-se a: (1) procedimentos de ensino; (2) recursos de ensino; (3) integração das quatro habilidades comunicativas; (4) avaliação do próprio ensino; (5) novas tecnologias; (6) avaliação da aprendizagem formal; e (7) estratégias de ensino.

Ressalta-se que as experiências pedagógicas do professor não se restringem a utilização de certo procedimento, recurso ou atividade, pois também se configuram pela não adoção de determinado recurso. Outro ponto a ser ressaltado é que nem sempre o professor tem autonomia para decidir todos os aspectos do ensino, como no que se refere à avaliação formal da aprendizagem. Muitas escolas impõem os critérios, os conteúdos, os formatos, a periodicidade das avaliações, por exemplo. De qualquer forma, ao narrar as suas experiências, esse conteúdo emerge e corrobora a pesquisa de Miccoli.

As interações entre professores e estudantes ou entre estudantes compõem as **Experiências Sociais do Professor**. Essa segunda categoria agrupa as experiências com referências: (1) ao fato de ser um professor; ou relacionadas a: (2) ao perfil da turma ou de estudante (s); (3) à interação com estudantes ou com a turma; e (4) às estratégias sociais.

Mesmo sabendo que os padrões de interação e comportamento sejam diferentes em cada turma e a cada momento (Larsen-Freeman e Cameron, 2008a), a interação possui um papel crucial na sala de aula de LE. As pesquisadoras (*ibid.*, p. 200) afirmam que "o ensino e a interação professor-aluno fomentam e restringem as possibilidades de aprendizagem da sala de aula"[3]. Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), na mesma linha, afirmam que o clima da sala de aula é moldado pelas relações estabelecidas entre os

[3] Tradução nossa do original: "*teaching and teacher-learner interaction construct and constrain the learning affordances of the classroom*."

participantes, ou seja, o domínio social é responsável pelas condições de humor da turma e do professor, podendo refletir animosidade ou benevolência.

As experiências sociais associam-se à opinião do professor a respeito de seu próprio desempenho e de como ele lida com críticas de estudantes, positivas ou não, a respeito de seu trabalho. As atitudes e os perfis dos estudantes como aprendizes formam uma subcategoria das experiências sociais do professor. Ademais, as interações do professor com a turma ou entre os estudantes, as dificuldades enfrentadas nessas relações e comportamentos considerados inadequados também fazem parte do domínio social das experiências do docente.

As **Experiências Afetivas do Professor** dizem respeito às emoções e aos sentimentos. São elas: (1) experiências de sentimento; (2) motivação, interesse e esforço; (3) autoestima e atitudes pessoais; e (4) estratégias afetivas. A primeira subcategoria ocupa-se dos sentimentos percebidos conscientemente relacionados ao ato de ensinar, que são originados das sensações e emoções. Sentidos e percebidos de maneira subjetiva e, portanto, única, os sentimentos associam-se aos valores, crenças e vivências do indivíduo. Em seguida, tem-se a motivação, o interesse pelo trabalho e o esforço para superar os desafios e persistir. Dörnyei e Ushioda (2011) explicam que a motivação se refere a decisão por fazer algo, ou seja, conquistar determinado objetivo demandará ações, esforço e persistência para manter-se nessas ações.

A terceira subcategoria trata da autoestima e das atitudes pessoais. A avaliação que o indivíduo faz de si mesmo, atribuindo seu valor pessoal e apreço, a partir de sua compreensão, sobre suas habilidades, qualidades e defeitos, define a autoestima pessoal. As atitudes pessoais são moldadas pela forma como as diferentes situações da vida são enfrentadas, associadas às dimensões cognitiva, afetiva ou comportamental. A última subcategoria afetiva refere-se às estratégias afetivas. Por meio de estratégias, o indivíduo pode buscar modificar determinadas situações e consequentemente regular as suas emoções e sentimentos associados à determinada experiência. Salienta-se que a categoria das experiências afetivas está profundamente relacionada à saúde mental, por isso compreender mais sobre elas e sobre estratégias de gerenciamento dessas experiências é tão importante.

As **Experiências Circunstanciais do Professor** estão associadas à interpretação das circunstâncias que envolvem aquele que vive uma experiência, ou seja, como ele entende e sente o contexto com e no qual interage. Miccoli, Bambirra e Vianini (2020)

explicam que a percepção sobre o contexto, que abarca cultura, condições físicas, sociais e elementos temporais, é influenciada pela interpretação do narrador e compreende situações específicas, que podem influenciar especialmente os eventos da sala de aula. Essas experiências não se restringem necessariamente às situações vivenciadas dentro da instituição, mas se estendem ao contexto extrainstitucional, que também pode impactar a vivência do professor ao ensinar. São elas: (1) experiências extrainstitucionais; (2) experiências institucionais; (3) composição da turma; (4) tempo; (5) lugar; (6) experiências relacionadas à língua estrangeira; e (7) experiências relacionadas à pesquisa.

A experiência é usada como unidade de análise e o marco de referência como uma ferramenta metodológica de pesquisa. Por isso, a subcategoria 'experiências relacionadas à pesquisa' foi criada para dar conta das experiências reveladoras da presença de um pesquisador ou de uma pesquisa que emergem do discurso de professores.

Os domínios das experiências conceptuais e das experiências pessoais são identificados a partir de elementos característicos de cada indivíduo, como suas peculiaridades, concepções, temperamentos e comportamentos, por exemplo. Ao entrar em sala, o professor carrega consigo "a sua personalidade, moldada pela educação familiar e pela educação formal, que influenciam as decisões profissionais, bem como as suas concepções de ensino, aprendizagem e papel do professor"[4] (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020, p. 25).

As **Experiências Conceptuais do Professor** são relacionadas ao que ele acredita sobre: (1) ensino; (2) aprendizagem; (3) o papel do estudante; (4) o papel do professor; (5) o *status* profissional; e (6) a ressignificação de crenças e/ou crenças ressignificadas. O comportamento do professor bem como suas escolhas e ações em sala de aula são influenciados por suas crenças. Barcelos (2004) esclarece que as crenças se originam de nossas experiências e os problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca, portanto, não se restringem a um conceito cognitivo, mas é também social. À vista disso, pode-se compreender que as crenças do professor podem impactar as suas próprias experiências e as dos estudantes a sua volta.

[4] Tradução nossa do original: "*personality, casted by family upbringing and formal education, which influence professional decisions as well as their conceptions of teaching, learning and teacher's role*."

Por sua vez, há aspectos da vida privada dos professores que se relacionam ou afetam o processo de ensino. Esses constituem as **Experiências Pessoais do Professor,** que abarcam referências às experiências relacionadas ao nível socioeconômico, aos aspectos identitários e às mudanças na prática profissional após reflexão. São elas: (1) experiências relacionadas ao *status* socioeconômico; (2) experiências anteriores; (3) experiências atuais; (4) reflexão; (5) experiências ressignificadas; e (6) identidades próprias. Embora as experiências pessoais refiram-se a eventos fora da escola, ou seja, sem relação direta com sua vida profissional, essas vivências podem impactar as experiências em sala de aula direta ou indiretamente.

Por fim, a categoria das **Experiências Projetivas do Professor** abrange as seguintes experiências: (1) tentativas; (2) desejos; (3) necessidade; e (4) visões. A partir de experiências atuais, o professor realiza projeções futuras. Em decorrência das projeções, mais especificamente da visão, um professor pode gerenciar sua motivação (Dörnyei; Kubanyiova, 2014). Sendo assim, um objetivo cognitivo desejado é combinado a uma representação sensorial das maneiras pelas quais esse objetivo pode ser alcançado. Kubanyiova (2012) explica que a visão que os professores têm de si mesmos no futuro desempenha um papel importante na forma como eles se envolvem em novas ideias e, portanto, desenvolvem-se como profissionais.

O Quadro 1 apresenta o marco de referência de ensino de inglês como língua estrangeira, proposto por Miccoli e atualizado por Miccoli, Bambirra e Vianini (2020). A sua apresentação em formato de quadro, por vezes, induz ao erro de se pensar que as experiências ocorrem isoladamente umas das outras, separadas em função de sua natureza. Outro erro que tal apresentação, por vezes causa, está na interpretação de que as experiências tenham uma hierarquia, já que são organizadas em categorias e subcategorias.

Bambirra (2009, p. 78) esclarece que o marco de referência "abarca todo o caráter complexo dos processos de ensino e de aprendizagem de L2", tendo formato de quadro apenas para facilitar a sua leitura pelo professor e/ou pelo pesquisador interessado. Trata-se de um recurso didático e, ao mesmo tempo, de uma ferramenta para facilitar análises que tem por objetivo condensar e organizar todas as experiências de ensino de L2, para funcionarem como unidades de análise. Conforme já foi mencionado, ressaltamos, usando as palavras da pesquisadora (*ibid.*, p. 78), que "as experiências são uma

combinação de duas ou mais experiências e uma somatória de vários aspectos de experiências de tipos variados".

QUADRO 1 – Marco de referência de experiências de ensino de inglês como língua estrangeira proposto por Miccoli

Experiências Pedagógicas (Ped.) – Eventos relacionados às ações iniciadas pelo ***professor*** (P) com o objetivo de ensinar conteúdos específicos ou levar o estudante a desenvolver habilidades

Ped. 1. Procedimentos de ensino (P refere-se a experiências relacionadas ao que ele/a traz para os estudantes, i.e., tarefas e atividades de ensino).
Ped. 2. Recursos de ensino (P refere-se a como os professores lidam com recursos de ensino ou a sua falta).
Ped. 3. Integração das quatro habilidades (P refere-se às quatro habilidades comunicativas; a razões das dificuldades de integrá-las ao ensino).
Ped. 4. Avaliação do próprio ensino (P refere-se a (1) observações e avaliações pessoais de tarefas e atividades; (2) identificação de objetivos, dificuldades ou dúvidas sobre o processo de lidar com tarefas e atividades).
Ped. 5. Novas tecnologias (P refere-se ao (1) uso de novas tecnologias (ou não) ou a percepção de sua presença em sala de aula.
Ped. 6. Avaliação da aprendizagem formal (P refere-se à avaliação formal da aprendizagem – diagnóstica, formativa ou somativa).
Ped. 7. Estratégias de ensino (P refere-se a estratégias usadas para melhorar o ensino, bem como para ajudar os estudantes a alcançarem os seus objetivos de aprendizagem)**.**

Experiências Sociais (Soc.) – Eventos relacionados às ações do ***professor*** (P) envolvendo interações professor-estudante ou estudante-estudante

Soc. 1. Por ser um professor (P refere-se a (1) observações pessoais sobre sua própria *performance* como professor ou a (2) como ele/a se relaciona com os estudantes).
Soc. 2. Perfil da turma ou de estudante(s) (P refere-se a (1) atitudes de estudantes ou da turma ao ensino; ou ao (2) perfil da turma ou de estudantes enquanto aprendizes de LE).
Soc. 3. Interação com estudantes ou com a turma (P refere-se (1) à interação com estudantes ou com a turma; (2) à interação entre os estudantes; (3) a dificuldades em lidar com os estudantes; ou (4) a referências a comportamento disruptivo ou a qualquer outro comportamento singular).
Soc. 4. Estratégias sociais (P refere-se a como ele/a (1) lida com a crítica (em geral); (2) administra críticas dos estudantes; ou (3) lida com questões interacionais de estudantes em sala de aula).

Experiências afetivas (Afe.) – Eventos relacionado a ações do ***professor*** (P) envolvendo emoções

Afe. 1. Experiências de sentimento (P refere-se a sentimentos positivos ou negativos relacionados ao ensino).
Afe. 2. Motivação, interesse e esforço (P refere-se a (1) estar motivado ou não; (2) ter interesse em seu próprio trabalho; ou (3) esforçar-se para superar os desafios do ensino).
Afe. 3. Experiências de autoestima e atitudes pessoais (P refere-se a como ele/a percebe a si afetivamente no ensino).
Afe. 4. Estratégias afetivas (P refere-se a (1) formas de administrar os sentimentos que emergem nas dinâmicas de ensino; ou ao (2) gerenciamento de sentimentos relacionados a outros aspectos do ensino.

Experiências circunstanciais (Cir.) – Eventos relacionados ao contexto imediato; eventos e circunstâncias que interagem com a situação de ensino do ***professor*** (P), incluindo pessoas envolvidas e tempo.

Cir. 1. Experiências extrainstitucionais (P refere-se a eventos relacionados a circunstâncias externas à instituição, que afetam seu ensino).
Cir. 2. Experiências institucionais (P refere-se (1) à instituição em que trabalha; (2) a relações e interações extraclasse com diretores/supervisores/coordenadores, colegas, funcionários, pais, outros estudantes da escola).
Cir. 3. Composição da turma (P refere-se a peculiaridades de turmas: (1) grandes ou pequenas; (2) com estudantes com habilidade/dificuldades diversas; ou (3) homogêneas/heterogêneas.
Cir. 4. Tempo (P refere-se à influência do tempo dentro e fora da sala de aula).
Cir. 5. Lugar (P refere-se a: (1) distância; (2) ambiente físico da sala de aula; (3) estrutura física da sala de aula; (4) localização da sala de aula, vizinhança; ou (4) questões espaciais que influenciam o ensino e/ou as dinâmicas da sala de aula).
Cir. 6. Experiências relacionadas à língua estrangeira (P refere-se ao uso da língua que é ensinada; ao contato com a língua (ou à falta dele); (3) o que o/a P faz para manter-se em contato com a língua).
Cir. 7. Experiências relacionadas à pesquisa (P refere-se a eventos relacionados à influência do/a pesquisador/a na sala de aula e/ou em sua *performance*).

Experiências conceptuais (Cpt.) – Eventos relacionados às ações envolvendo as crenças do ***professor*** (P)

Cpt. 1. Sobre ensino (P refere-se a concepções sobre o Ensino de Inglês).
Cpt. 2. Sobre aprendizagem (P refere-se a concepções sobre a aprendizagem de Inglês).
Cpt. 3. Sobre o papel do estudante (P refere-se a concepções sobre o papel de aprender do estudante).
Cpt. 4. Sobre o papel do professor (P refere-se a concepções sobre o papel de ensinar do professor).
Cpt. 5. Sobre o *status* profissional (P refere-se ao *status* de ser um professor na instituição ou na sociedade).
Cpt. 6. Ressignificação de crenças e/ou crenças ressignificadas (P refere-se a ter mudado ou a estar mudando uma concepção ou prática).

Experiências pessoais (Per.) – Eventos que acontecem fora da situação de ensino, mas que influenciam o ***professor*** (P) diretamente

Pes. 1. Experiências relacionadas ao *status* sócioeconômico (P refere-se a seu *status* sócioeconômico e a relação dele com o seu processo de ensino).
Pes. 2. Experiências anteriores (P refere-se a quaisquer experiências anteriores que afetam sua prática pedagógica atual).
Pes. 3. Experiências atuais (P refere-se a experiências atuais relacionadas à sua vida pessoal, ensino ou trabalho).
Pes. 4. Reflexão (P refere-se a reflexões sobre si mesmo, sobre ensino (em geral) ou sobre a sua prática pedagógica).
Pes.5. Experiências ressignificadas (P refere-se a mudanças na prática pedagógica por causa da reflexão).
Pes. 6. Identidades próprias (P refere-se: (1) às muitas identidades que ele/a mobiliza enquanto ensina; (2) a como ele/a se vê; (3) a o que ou a quem ele/ se identifica com; ou (4) à percepção de si (autoconceito) / consciência de si mesmo/a).

Experiências projetivas (Pro.) – Experiências atuais que levam a projeções futuras a elas relacionadas

Pro. 1. Tentativas (P refere-se a planos de ação; a algo que ele/a tem intenção de fazer).
Pro. 2. Desejos (P refere-se a algo desejável, mas de difícil alcance; a algo que seria bom mudar ou alcançar).
Pro. 3. Necessidade (P refere-se a questões que merecem atenção: fluência, comportamentos, sentimentos, alimentação, lazer, viver em sua própria casa *etc*.).
Pro. 4. Visões (P refere-se a objetivos mais distantes; expectativas/visões/sonhos; algo impossível de alcançar no momento, eus ideais).

Fonte: Traduzido de Miccoli, Bambirra e Vianini (2020, p. 33-35)

De acordo com Vianini (2014), a partir de análises das relações entre as experiências, é possível compreender suas inter-relações e imbricamentos, permitindo explicar a ação docente de forma ampla. Portanto, concentrar-se na emergência de uma experiência significa desemaranhar os elementos que a constituem, de forma holística, rejeitando explicações lineares[5] (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020).

Nesta pesquisa, a trajetória motivacional de uma professora será analisada em função das experiências que emergirem no seu discurso. Como a geração dos dados pretende cobrir todo o período da vida da participante, desde que ela começou a aprender inglês, passando pelo momento em que ela começou a ensinar a língua, até chegar nos

[5] Tradução nossa do original: "*Focusing on the emergence of an experience means disentangling the elements that provoked it, in a holistic manner, rejecting cause-effect explanations*".

dias de hoje, acreditamos que, nas narrativas, haverá aninhamentos de experiências compostos somente por experiências de aprendizagem e outros somente por experiências de ensino. Devem emergir também, aninhamentos mistos, ou seja, em um aninhamento poderá haver experiências dos dois tipos, de ensino e de aprendizagem, em função do uso da voz que a participante fará acerca de determinada vivência. Na análise dos dados gerados, a categorização das experiências precisará levar em conta se ela narrou sob o ponto de vista de quem aprendia ou de quem ensinava. Assim, o Quadro 2 apresenta o marco de referência de experiências de aprendizagem.

QUADRO 2 – Marco de referência de experiências de aprendizagem de inglês como língua estrangeira proposto por Miccoli

Experiências cognitivas – Eventos relacionados às ações iniciadas pelos ***aprendizes*** no processo de aprendizagem de conteúdo ou habilidades específicas.

Cog.1. Experiências nas atividades em sala de aula – referem-se às atividades ou tarefas em sala de aula.
Cog.2. Identificação de objetivos, dificuldades e dúvidas – referem-se a objetivos identificados de atividades ou tarefas, às dificuldades ou dúvidas no processo de realizá-las.
Cog.3. Experiências de participação e desempenho - referem-se à participação / *performance* na aula prestando atenção, lendo ou discutindo ativamente, refletindo *etc*.
Cog.4. Avaliação de aprendizagem – referem-se ao que foi aprendido das atividades ou tarefas em sala de aula.
Cog.5. Experiências relacionadas ao ensino – referem-se à prática do professor; à sala de aula enquanto espaço de aprendizagem; a como o professor apresenta atividades ou tarefas.
Cog.6. Experiências paralelas às atividades em aula – referem-se ao livro didático, ao dever de casa, testes, provas, uso de tecnologia digital, reconhecimento e proveito das oportunidades *etc*.
Cog.7. Estratégias de aprendizagem – referem-se a como os aprendizes lidam com os desafios das aulas, fazendo anotações, memorizando, fazendo perguntas etc.

Experiências sociais – eventos relacionados às ações dos aprendizes envolvendo os tipos de interação professor-aprendiz ou aprendiz-aprendiz.

Soc.1. Interação e relações interpessoais – referem-se às interações e relações interpessoais do aprendiz com seus colegas de classe.
Soc.2. Tensão nas relações interpessoais – referem-se à competição, críticas, correr riscos, colaboração, apoio *etc*.
Soc.3. Experiências por ser estudante – referem-se às vivências do aprendiz na posição de participante da classe.

Soc.4. Experiências relacionadas à prática do professor – referem-se às relações de poder; como o aprendiz interage com o professor; como avalia o professor.
Soc.5. Experiências em grupos ou em dinâmicas de grupo – referem-se às especificidades do trabalho em grupo – estar em grupo e realizar tarefas em grupo.
Soc.6. Experiências da turma – referem-se às descrições da turma de estudantes como um todo; à sala de aula como um lugar de coexistência.
Soc.7. Estratégias sociais – referem-se a como o aprendiz lida com a competição, com a crítica; a outras situações sociais desafiadoras em sala.

Experiências afetivas – eventos relacionados às ações do ***aprendiz*** envolvendo emoções.

Afe.1. Experiências de sentimentos – referem-se aos sentimentos positivos e negativos que emerge em sala de aula.
Afe.2. Experiências de motivação, interesse e esforço – referem-se a (1) estar motivado ou não; (2) ao interesse pelas aulas e (3) ao esforço despendido a fim de superar obstáculos na aprendizagem.
Afe.3. Atitudes do professor – referem-se aos sentimentos e emoções do professor observadas em sala de aula.
Afe.4. Estratégias afetivas – referem-se a como o aprendiz lida com sentimentos e emoções.

Experiências circunstanciais – eventos que se referem ao contexto imediato – eventos e circunstâncias que interagem com o aprendiz enquanto ele ou ela aprende – incluindo as pessoas envolvidas e o tempo.

Cir.1. Experiências institucionais – referem-se a processos como matrícula, requisitos, outras demandas institucionais.
Cir.2. Experiências relativas à língua estrangeira – referem-se ao status da língua estrangeira, ao status de ser um falante da língua estrangeira *etc*.
Cir.3. Experiências relacionadas a tempo – referem-se a (1) falta de tempo para atividades e tarefas dentro e for a da sala de aula; (2) ao passar do tempo; (3) a questões sazonais.
Cir.4. Experiências relacionadas ao ambiente físico – referem-se a (1) distância; (2) ambiente físico da sala de aula; (3) estrutura física da sala de aula; (4) localização da sala de aula, vizinhança; (5) questões espaciais como a posição na qual o aprendiz se senta, os arredores *etc*.
Cir.5. Influência do pesquisador – referem-se a eventos relacionados à influência do pesquisador na sala de aula e no desempenho dos estudantes.

Experiências conceptuais – eventos relacionados às ações envolvendo as crenças dos aprendizes.

Cpt.1. Ensino de inglês – referem-se às crenças do aprendiz a respeito do ensino de inglês; da relação professor-estudante ideal; do papel do professor; das atividades e tarefas.
Cpt.2. Aprendizagem de inglês – referem-se às crenças a respeito da aprendizagem de inglês; do papel do estudante, suas responsabilidades.
Cpt.3. Aprendizagem pessoal – referem-se ao seu próprio processo de aprendizagem.
Cpt.4. Outras concepções – referem-se às crenças relacionadas aos pais, à família, relacionamentos, diretores de escola, sociedade, teoria e prática.

<u>Experiências pessoais</u> – Eventos ou circunstâncias que acontecem na vida do estudante em paralelo ao universo da escola

Pes.1. Experiências socioeconômicas – referem-se ao status socioeconômico pessoal do aprendiz ou da escola onde estuda.
Pes.2. Experiências anteriores – referem-se às experiências de aprendizagem anteriores.
Pes.3. Experiências relacionadas à vida pessoal – referem-se às experiências singulares dentro ou fora da sala de aula.
Pes.4. Experiências atuais no trabalho e no estudo – referem-se as experiências de estudo na escola; a experiências de como o trabalho afeta o estudo.
Pes.5. Experiências de reflexão – referem-se às reflexões do aprendiz sobre si mesmo, sua identidade de aprendiz ou sua própria aprendizagem.
Pes.6. Experiências identitárias – referem-se às (1) muitas identidades assumidas pelo aprendiz na sala de aula enquanto aprende ou (2) autopercepção, autoconsciência enquanto indivíduos; (3) com o quê ou com quem se identificam.

<u>Experiências projetivas</u> – Projeções que os estudantes fazem quando narram suas histórias

Pro.1. Planos – referem-se ao plano de ação; a algo que o aprendiz pretende fazer.
Pro.2. Desejos – referem-se a algo desejável, mas difícil de alcançar; a algo que seria bom mudar ou alcançar.
Pro.3. Necessidades – referem-se às questões que merecem atenção: fluência, comportamentos, sentimentos, alimentação, morar em casa própria *etc*.
Pro.4. Experiências vislumbradas – referem-se a objetivos mais distantes; desejos, visões, sonhos; algo impossível de alcançar no momento, eus ideais.

Fonte: Traduzido de Miccoli, Bambirra e Vianini (2020, p. 35–37)

Miccoli (2014, p. 54) chama a atenção para a importância da exploração do contexto que envolve uma experiência de sala de aula quando da tentativa de resolução de problemas relacionados a dinâmicas entre participantes. Segundo a pesquisadora (2014, p. 54), erros de percepção dos fenômenos tendem a ocorrer quando "a complexidade de relações moduladoras deixarem de ser explicitadas e exploradas". O contexto é parte central da análise deste trabalho, portanto, na subseção seguinte, ganha evidência a categoria das experiências circunstanciais, que exploram o contexto de ensino e, por isso, são basilares para a análise de como a motivação do professor pode ser afetada pelo contexto.

2.3 A influência do contexto no ensino de inglês como língua estrangeira

Ushioda (2015, p.47) sinaliza o desafio de se realizar pesquisas considerando o contexto como um sistema dinâmico complexo, tendo em vista que tradicionalmente define-se contexto de forma genérica, associando-o a um espaço e a um momento determinado, visto como uma entidade distinta e separada do professor. Até pouco tempo atrás, era comum caracterizar o contexto apenas como cenário cultural ou linguístico, tipo de ambiente de aprendizagem, distinguindo-o entre a formalidade ou a informalidade, entre localização nacional ou internacional, ou, ainda considerando as abordagens de ensino, por exemplo, aprendizagem focada na forma ou baseada em tarefas.

Em uma perspectiva linear, em que o contexto é visto como o cenário em que acontecem os eventos da sala de aula, é ele que afeta o professor e não o contrário. Nessa perspectiva tradicional, o contexto pode influenciar aspectos internos do professor ou do estudante, como a motivação e o desenvolvimento, por exemplo, mas raramente se percebe o contrário.

No entanto, pode-se imaginar a seguinte situação: uma turma com 28 estudantes tem aulas de LI, no período vespertino, em uma sala pequena e com pouca ventilação, que não os acomoda adequadamente. Além disso, o baixo rendimento vem se mostrando crescente. O professor pode sinalizar tal situação para a Direção e estratégias podem ser tomadas a fim de diminuir as dificuldades contextuais. Em uma esfera extrainstitucional, que impacta as vivências contextuais, toma-se como exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento normativo que determina o conjunto de aprendizagens que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Em um país com realidades educacionais bastante diversas, nem sempre a aplicabilidade de uma determinação como esta acontece conforme projetado. Portanto, adaptações têm sido necessárias tanto por parte das escolas, quanto por parte do governo para que a legislação seja de fato aplicada de forma producente. Assim, o contexto extrainstitucional, a legislação, provoca mudanças na sala de aula e, por sua vez, a sala de aula, afetada pela BNCC, também afeta o contexto externo, governo e legislação, com suas demandas. Em vista disso, o documento já sofreu alterações e mais atualizações já foram anunciadas pelo governo.

A noção tradicional de contexto não se aplica à perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos (Ushioda, 2015). Na perspectiva complexa, o contexto é um subsistema do sistema dinâmico ‘aula’, por exemplo, já que “inclui o físico, o social, o

cognitivo e o cultural"[6] (Larsen-Freeman; Cameron, 2008a, p. 239), e existe em relação de interdependência com o professor e o(s) estudante(s), também subsistemas do mesmo sistema 'aula'. Assim, um afeta e é afetado pelo outro. Ao compreendermos a experiência como um sistema dinâmico complexo, assumimos que o contexto provoca mudanças nos indivíduos, podendo gerar mudanças em suas experiências, nas experiências dos outros, em si próprios e no contexto (Miccoli, 2007). Os subsistemas coadaptam-se em salas de aulas de LE – professores com estudantes, estudantes entre si, professor e estudantes com os contextos de ensino e aprendizagem (Larsen-Freeman e Cameron, 2008a, p. 199).

Larsen-Freeman e Cameron (2008a) explicam que o contexto não é uma variável de fundo, estável e dissociada do indivíduo. Ao contrário, o professor e o contexto estão acoplados, podendo, assim, o próprio contexto sofrer modificações em coadaptação ao subsistema professor e vice-versa (Ushioda, 2015, p. 48). Ushioda (2015) pondera, por exemplo, que as roupas, as expressões faciais ou a linguagem corporal do professor são referências externas, estando em interação com características visíveis do contexto físico imediato. Além disso, menciona que referências a conversas anteriores fazem parte do contexto histórico da interação, ou seja, memórias e/ou práticas compartilhadas constituem o contexto social ou cultural da interação.

Na relação mutuamente constitutiva e coadaptativa entre professor, estudante e contexto, mudanças emergem organicamente nos subsistemas, como observado por Dörnyei (2009). Essa relação se constitui através de muitos aspectos - referências externas; interações prévias entre os subsistemas; valores, crenças, autoconceito, identidade, motivação, de cada subsistema; memórias; hábitos; contato e habilidades linguísticas e sociais dos estudantes e do professor, além de aspectos legislativos, institucionais, geográficos, físicos, climáticos, temporais e interacionais em que os subsistemas estão submetidos, como as leis educacionais; as normas da instituição; a localização da escola; o horário em que a aula acontece; as relações com outros membros da escola e com o pesquisador.

Ainda que não faça parte da composição direta da sala de aula, as experiências também incidem na constituição, interação e coadaptação dos subsistemas no contexto, como a vivência que acabou de ter, se o professor recebeu uma notícia triste antes da aula, por exemplo, ou se teve uma discussão com um colega de trabalho ou com um estudante;

[6] Tradução nossa do original: *"... includes the physical, social, cognitive, and cultural…"*

ou ainda, se não conseguiu alimentar-se adequadamente antes da aula é possível que algumas dessas intercorrências o afetem, em certa medida, durante a aula. Igualmente, se acabou de sair de uma turma em que teve uma aula muito prazerosa e produtiva, se recebeu uma notícia espetacular, reviu um ex-estudante ou um colega por quem tem estima e tiveram uma conversa agradável, imagina-se que, em alguma medida, essas circunstâncias podem afetar as próximas interações que terá em sala de aula. Salienta-se que, com esses exemplos, não se pretende fazer generalizações e nem afirmar que os comportamentos e interações citados seriam necessariamente positivos ou negativos, pois professores e estudantes são seres complexos e únicos, e são afetados de formas singulares. Um sistema aberto não independe do seu contexto, uma vez que existe um fluxo de energia ou matéria entre o sistema e o ambiente; o contexto faz parte do sistema e de sua complexidade.

Larsen-Freeman e Cameron (2008a) afirmam que o contexto é o 'aqui-e-agora' em que um sistema está ativo. Dessa forma, percebe-se que a noção de contexto ultrapassa o aspecto geográfico. Em uma aula de inglês no Brasil, por exemplo, as reações, as relações, as interações e as dinâmicas naquele espaço não são fixas e sofrem influência de tudo o que acontece em qualquer lugar do mundo. Basta que um dos subsistemas envolvidos entrem em contato com a realidade perturbadora e reaja a ela.

Os subsistemas, ao vivenciarem situações em uma sala de aula, sofrem influências relacionadas ao espaço físico (disposição e quantidade das carteiras devido ao número de estudantes); à modalidade de ensino e aprendizagem (presencial, à distância, híbrido, emergencial – como foi o caso durante a pandemia de coronavírus). No entanto, ao vivenciar certas experiências contextuais, o professor também pode modificar o contexto, à medida que modifica a si mesmo. Como exemplo, um professor ao receber uma indicação de um site sobre desenvolvimento linguístico ou até mesmo de uma série interessante, pode aumentar seu contato com o idioma, e, em consequência, o contexto educacional pode ser alterado a partir dessa experiência circunstancial do professor.

As experiências são parte integrante do sistema em que ocorrem e de sua complexidade. Quando a atitude de pelo menos um de seus participantes muda, as experiências daqueles que participam da aula podem ser impactadas. Portanto, as experiências vivenciadas pelo professor, por cada estudante e pela turma como um grupo são moduladas pelo contexto e o modificam, conforme apontado por Miccoli e

Vianini (2012, p. 54). As pesquisadoras ainda esclarecem que a vivência de uma experiência por um ou mais membros exerce influência sobre os demais. Na sala de aula, por exemplo, nenhuma experiência ocorre isoladamente; ao invés disso, ela se desenvolve na interação entre o(s) indivíduo(s) e seu contexto, influenciando e sendo influenciada nessa relação, evidenciando, portanto, seu caráter dialético (Miccoli, 2007).

A depender do ponto de vista, o contexto pode fazer referências a elementos sistêmicos distintos, podendo ser relacionados a aspectos mais internos do ser humano, como "características cognitivas, afetivas e linguísticas, como motivação, autoconfiança, ansiedade, necessidade, intencionalidade, competência linguística, agência"[7] (Ushioda, 2015, p. 51). Se o ponto de vista for ampliado, os elementos farão referência a aspectos sociais e contextuais externos, "por exemplo, ambiente social, tópico de comunicação, dificuldade da tarefa, relacionamento com interlocutores"[8], que interagem organicamente com os processos sistêmicos internos do indivíduo (Ushioda, 2015, p. 52). Sendo assim, ao se pesquisar sobre o processo de ensino à luz da teorização a respeito dos sistemas dinâmicos complexos, considera-se relevante contemplar a motivação do professor.

Ao considerar que a motivação emerge das relações entre pessoas em face de um contexto, Ushioda (2009) critica a forma como o contexto vinha sendo abordado em pesquisas sobre motivação até a primeira década do século XX. A estudiosa (*ibid.*) relata que o contexto era tido como uma variável de fundo independente, ou seja, algo situado do lado externo do indivíduo, separado dele, algo estável e pré-existente. Atualmente, advoga o contrário, haja vista que considera que as pesquisas não devem ser generalistas e focadas em um grupo, mas sim considerar o ser humano de maneira particular, individualizada, como um agente que reflete e age, como parte inerente do contexto, modulando-o (Ushioda, 2009).

A partir dessa maneira de pensar a motivação, Ushioda (2007) propõe uma perspectiva pautada na 'pessoa-em-contexto', a qual tem como foco pessoas reais, autônomas, com identidade e personalidade próprias. Nesse sentido, o professor deixa de

[7] Tradução nossa do original: "… *cognitive, affective and linguistic characteristics, such as motivation, self-confidence, anxiety, need, intentionality, linguistic competence, agency…*"
[8] Tradução nossa do original: "… *e.g. social setting, communication topic, task difficulty, relationship with interlocutors…*"

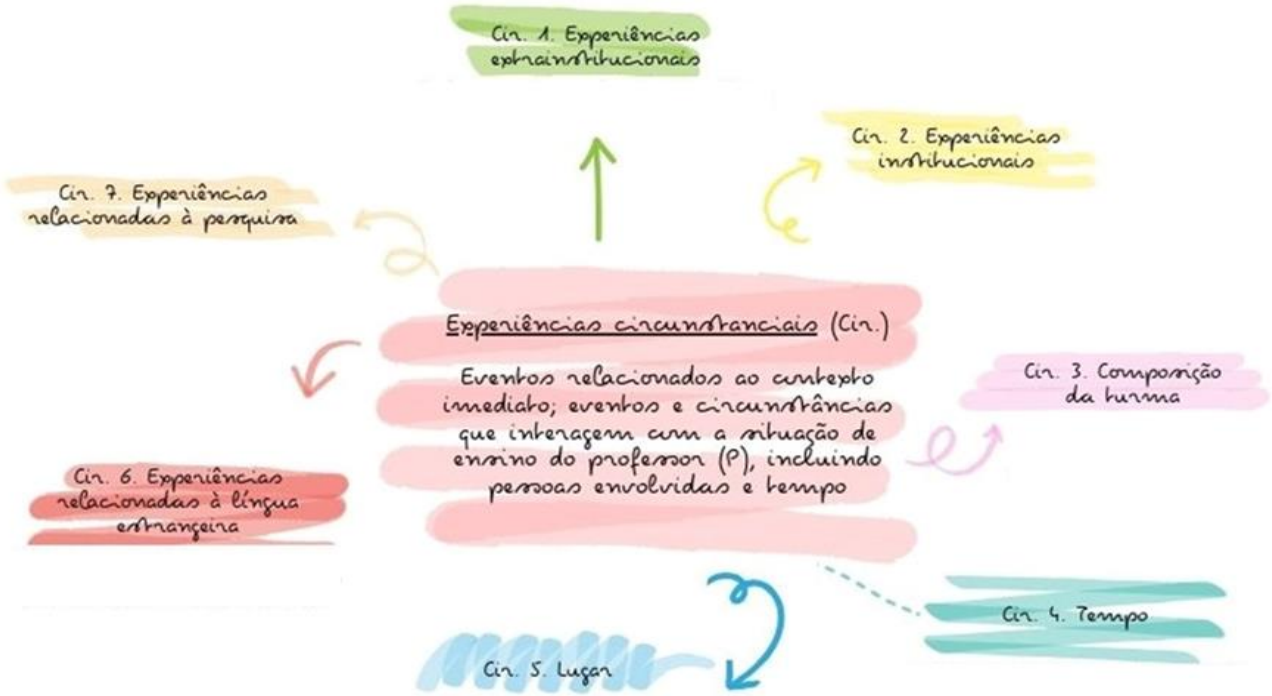
ser considerado uma abstração teórica para ser percebido como um ser com metas, motivos e propósitos; que sente, reflete e possui identidade, personalidade, biografia e formação únicas (Ushioda, 2009). Essa é a visão relacional da motivação, ou seja, considera todos os elementos envolvidos nessa visão ampliada de contexto. Ushioda (2007) esclarece que a motivação precisa ser considerada como um processo orgânico emergente do complexo sistema de inter-relações entre todos os envolvidos nas experiências sob investigação.

Os desafios para se pesquisar na área da Linguística Aplicada aumentaram com a mudança da compreensão acerca do contexto em relação a subsistemas e sistemas particulares, de acordo com Ushioda (2015). Sendo assim, propostas de pesquisa abrangentes ou restritivas não são recomendadas. Em consequência, reconhecendo que a análise fornecerá apenas uma visão parcial dos contextos e sistemas em foco, Ushioda (2015) sugere que o pesquisador escolha os sistemas interconectados que irá considerar em seu estudo com as características contextuais de cada sistema.

Explorar o desenvolvimento orgânico da motivação emergente por meio do discurso pode ser especialmente oportuno e ter muito a oferecer às pesquisas (Ushioda, 2009). Dessa forma, as narrativas das experiências de ensino de um professor podem oferecer caminhos para a reflexão e compreensão sobre as dinâmicas da sua motivação e dos contextos envolvidos. Professores e estudantes, ao narrarem suas experiências, interpretam o que está ao redor deles, abrangendo sentidos amplos de cultura, incluindo condições físicas, sociais e elementos temporais (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020).

Situações específicas, como experiências circunstanciais, podem singularmente influenciar os eventos da sala de aula. As sete subcategorias das experiências de ensino associadas ao domínio circunstancial, presentes no Quadro 1, repetem-se na Figura 2, elaborada com o intuito de ressaltar os elementos experienciais (que são, também, experiências) que podem compor o contexto de experiências de ensino, em função de sua incidência.

FIGURA 2 – Experiências circunstanciais



Fonte: Miccoli, Bambirra e Vianini (2020)

A pesquisa experiencial brasileira já validou as categorias e as subcategorias do marco de referência proposto por Miccoli, o que nos fornece um ferramental rico o suficiente para mapearmos contextos de ensino de LE. As sete subcategorias em questão fazem referência às experiências que afetam o ensino, vivenciadas dentro e fora da instituição, no passado e/ou no momento de realização da pesquisa.

As **experiências extrainstitucionais**, primeira subcategoria das experiências circunstanciais, está ligada a eventos relacionados a circunstâncias externas à instituição, que afetam o ensino. Como exemplo, podemos considerar a situação da pandemia da COVID-19 que afetou a sala de aula. Ainda, podemos imaginar que os motoristas de ônibus estejam em greve em um determinado dia. Esse evento externo à escola impactará o ensino, haja vista que alguns estudantes e até professores podem chegar atrasados ou não conseguir comparecer à aula.

A segunda subcategoria está relacionada diretamente às **experiências institucionais**. Isso significa que o professor vivencia situações na instituição em que trabalha, nas relações e interações extraclasse com diretores, supervisores,

coordenadores, colegas, funcionários, pais e outros estudantes da escola que impactam o ensino. Imaginemos que determinado professor tem excelente relação com um colega da mesma área e que eles compartilham pontos de vista similares em relação ao ensino. Os profissionais passam a trabalhar no mesmo horário, isto é, a possibilidade de interação entre eles aumenta, o que pode impactar suas práticas, pois poderão conversar sobre as mesmas, compartilhar experiências e ideias, propor projetos juntos ou até incentivar um ao outro.

A terceira subcategoria das experiências circunstanciais refere-se à **composição da turma**, ou seja, a peculiaridades das turmas, como: se são grandes ou pequenas, se acolhem estudantes com habilidades ou dificuldades especiais, se são homogêneas ou heterogêneas sob qualquer ponto de vista.

A quantidade de estudantes na turma pode ter impacto positivo ou negativo nas interações em sala de aula e/ou nas práticas educacionais. O professor pode ter uma turma tão grande que não consiga dar a atenção necessária a todos os estudantes ou que impossibilite determinadas atividades, que pode favorecer, a indisciplina. Caso não haja a estrutura adequada proporcionada pela escola com recursos suficientes e profissionais capacitados a atenderem estudantes com habilidades ou dificuldades especiais, por exemplo, os subsistemas da sala de aula podem ser afetados negativamente.

O fato de uma turma ser homogênea ou heterogênea provavelmente afetará as experiências de ensino de variadas formas. Essa influência pode ser ainda mais acentuada a depender do tipo de trabalho realizado pela instituição ou pelo professor, da autonomia que professores e estudantes têm. Tenhamos como exemplo a seguinte situação: em uma instituição em que não há flexibilidade no que se refere ao trabalho pedagógico, uma turma heterogênea, seja no nível linguístico, na faixa etária, nas motivações, nos interesses pessoais ou no ritmo de aprendizagem pode ser desafiadora para o docente, especialmente por esse profissional não ter sua autonomia respeitada.

Dessa forma, pode ser difícil ou até mesmo inviável realizar um trabalho que leve em consideração os diferentes gostos, estilos, facilidades, dificuldades e interesses dos estudantes, o que consequentemente impactará na experiência do professor. Ainda, todos esses elementos dessa subcategoria podem impactar as experiências educacionais conjuntamente, podendo a turma ser, por exemplo, pequena, constituída por estudantes que têm dificuldades de aprendizagem, com interesses e faixa etária distintos.

O **tempo** constitui a quarta subcategoria das experiências circunstanciais, podendo exercer influência dentro ou fora da sala de aula. A utilização do tempo em sala de aula pode impactar o planejamento das aulas, o engajamento nas atividades e até mesmo a produtividade dos professores e estudantes. Da mesma forma, o gerenciamento do tempo fora da sala de aula também afeta as experiências de ensino, desde o planejamento e a organização das aulas, até à execução dos procedimentos institucionais.

A subcategoria também inclui a falta de tempo que o professor sente para realizar as suas tarefas como gostaria ou para cuidar de outros aspectos de sua vida pessoal, como ir a um médico, descansar e investir em lazer. Inclui ainda a percepção do passar do tempo e a duração dos eventos.

A quinta subcategoria aborda sobre o **lugar** enquanto cenário, ambiente físico. Importa onde a aula ocorre, ou seja, a sala de aula. As distâncias e os acessos dentro de uma escola, por exemplo, podem exercer algum impacto nas experiências de ensino. Imaginemos que o professor tenha um intervalo curto entre aulas para realizar seu deslocamento entre salas distantes. Pode ser que ele saia antecipadamente de uma turma ou que chegue atrasado na outra, para a próxima aula.

Da mesma forma, a distância que o professor precisa percorrer diariamente de sua casa até a escola, o fato de a escola estar localizada em uma determinada rua, em um bairro específico, em uma cidade, em um estado, tudo isso pode impactar a sala de aula e, mais especificamente, o ensino. Suponhamos que uma sala de aula possui uma localização favorável, com uma vizinhança agradável e silenciosa em uma rua arborizada e segura, possivelmente o professor sentirá mais tranquilidade para realizar seu trabalho que em um local barulhento e perigoso.

Tanto o ambiente quanto a estrutura física podem impactar as vivências em sala de aula. Em uma turma em que o ambiente não é positivo, as relações interpessoais são difíceis, a atmosfera e o clima social são hostis, as experiências de ensino possivelmente serão afetadas, podendo gerar desde um leve mal-estar ao professor até um incômodo maior, que o levará buscar estratégias para tentar modificar o ambiente.

A estrutura física da sala de aula abrange os recursos materiais que a compõem, como paredes, chão, teto, mobília, equipamentos (computadores, projetores), iluminação, espaços para circulação, ventilação e climatização. Por sua vez, a estrutura da sala pode interferir nas experiências do professor. Se a sala é pequena ou possui moveis fixos, as

atividades e a interação em sala de aula podem ficar mais restritas ou ainda se a iluminação e a ventilação não são boas, os estudantes e professores podem ficar menos atentos, devido ao desconforto.

Além disso, há outras questões espaciais que influenciam o ensino e/ou as dinâmicas da sala de aula, como a acústica, por exemplo. Salas mal isoladas acusticamente podem dificultar a concentração e a escuta em atividades de compreensão auditiva. A disposição dos estudantes, cadeiras organizadas em círculo ou pequenos grupos, podem facilitar a movimentação do professor e estimular a participação ativa dos estudantes, ao passo que fileiras tradicionais podem dificultar a interação.

As **experiências relacionadas à língua estrangeira** compreendem a sexta subcategoria. O professor pode ser impactado a partir do contato e/ou uso com a língua estrangeira, levando o docente a buscar aperfeiçoamento contínuo, desenvolver novas habilidades de aprendizagem e/ou de ensino que podem ser úteis na vida pessoal e profissional, fortalecer o interesse pela língua e pela cultura e consequentemente pelo ensino da língua, conhecer novos recursos e ferramentas de ensino e aumentar sua autoestima ao sentir-se um falante proficiente e atualizado.

A última subcategoria das experiências circunstanciais refere-se aos **eventos relacionados à influência do pesquisador** na sala de aula e/ou na *performance* do professor. Por mais discreto que o pesquisador procure ser durante a geração dos dados, sua presença inevitavelmente altera o ambiente da sala de aula, podendo impactar o professor de várias maneiras: em seu comportamento, na dinâmica da aula e até mesmo na prática educacional, que pode ficar mais alinhada ao que o professor acredita que o pesquisador espera observar.

Além disso, o professor pode passar a refletir mais sobre sua prática pedagógica e consequentemente a planejar melhor e a inovar no ensino. Por outro lado, é possível também que a presença do pesquisador gere uma sensação de avaliação, afetando o desempenho do professor, levando-o a sentir-se ansioso. Ou, de outra feita, ele pode vir a sentir-se mais empenhado para aprimorar seus conhecimentos e sua prática.

As relações e as interações entre professor e estudantes também podem ser modificadas, assim como a rotina escolar, a depender da metodologia utilizada para a geração dos dados, que pode demandar tempo e esforço adicionais do professor. Como o

impacto é inevitável, é necessário que haja envolvimento do professor e do pesquisador e, sobretudo, transparência na comunicação entre ambos.

Na próxima subseção, o construto da motivação será discutido com vistas a completar o referencial teórico deste trabalho.

2.4 A motivação do professor enquanto uma experiência

Etimologicamente tem-se que o termo ‘motivação’ origina do latim ‘motivus’, que significa ‘que move’ ou ‘que causa movimento’. Como há muitas discussões acerca da definição de motivação, Dörnyei e Ushioda (2011. p. 4) sintetizam as compreensões compartilhadas pela maioria dos pesquisadores. Os autores (*ibid.*) consideram que a motivação faz referência à escolha por uma ação em particular, ou seja, constata porque a pessoa decide fazer algo. Com a decisão tomada, a pessoa precisará persistir na ação e despender esforços para sua manutenção ou consecução, considerando, assim por quanto tempo o indivíduo está disposto a sustentar a atividade e quão arduamente irá perseguir seu objetivo (Dörnyei; Ushioda, 2011. p. 4).

A partir de 2009, Dörnyei e associados inseriram os estudos sobre motivação na perspectiva da complexidade (Dörnyei; Ushioda, 2009). Assim, nesta pesquisa, recorre-se ao aporte teórico sobre motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras no período atual, conhecido como sócio-dinâmico, em que a motivação envolve a dimensão processual proposta por Dörnyei (2001) acrescida da compreensão de sua constante inter-relação com outros processos e elementos (Cavalcanti, 2022).

Ao definir uma unidade de análise da motivação, Dörnyei (2009) concebeu o conceito de conglomerado motivacional, segundo o qual a motivação é uma operação realizada, ao mesmo tempo, em três níveis: nível do pensamento, envolvendo componentes cognitivos, nível do sentimento, envolvendo componentes afetivos, e nível da vontade que, por sua vez, envolve componentes motivacionais. Desta maneira, Dörnyei (2020) reconhece a dimensão fenomenológica do construto, ou seja, concebe a motivação enquanto uma experiência constituída por elementos de natureza cognitiva, e afetiva.

Em função da contribuição de Miccoli, ampliamos essa percepção e entendemos motivação como uma experiência passível de ser constituída por experiências de todas as demais naturezas previstas pelos marcos de experiências de ensino (Quadro 1) e de

aprendizagem (Quadro 2) de línguas estrangeiras (Bambirra; Bento; Antonio, 2025). Em outras palavras, entendemos motivação como um sistema dinâmico complexo, situado e, portanto, caracterizado por variação temporal e contextual (MacIntyre; Dörnyei; Henry, 2015). Trata-se de um conglomerado instável, composto por elementos conscientes e inconscientes, de ordem cognitiva, social, afetiva, circunstancial, conceptual, pessoal e projetiva, que envolvem interesse, esforço e persistência.

Hiver e Papi (2019) enumeram algumas características dos sistemas complexos, que podem formar a base para a pesquisa sobre motivação de L2. Essas são as seguintes: (1) os sistemas consistem em vários elementos ou subsistemas situados no contexto; (2) os subsistemas, dentre os quais ao menos um é agente, interagem entre si em múltiplos níveis; (3) com o passar do tempo, os subsistemas mudam como resultado de suas interações com outros subsistemas; e (4) os efeitos dessas interações resultam em padrões de comportamento de nível macro. Isso significa que, ao se investigar motivação, deve-se buscar flagrar "macro comportamentos complexos, micro interações dinâmicas dentro do sistema e a emergência de novos padrões de comportamento"[9] (Hiver; Larsen-Freeman, 2020, p. 290).

Segundo Dörnyei e Kubanyiova (2014, p. 123), "a motivação do professor é um construto complexo e multifacetado"[10]. É composta por vários subsistemas de natureza cognitiva, afetiva e experiencial, que envolvem interesse, esforço e persistência. E está em constante inter-relação com outros subsistemas, como a motivação de cada estudante e o contexto (Hiver; Larsen-Freeman, 2020).

A relação entre o contexto e a motivação do professor é de interdependência (Bambirra, 2017; Vieira, 2023). Como subsistemas do sistema dinâmico complexo 'experiência de ensinar do professor', sua motivação e o contexto se constituem mutuamente – perspectiva relacional de Ushioda (2009; 2015).

Dessa forma, verifica-se que, a partir da dinamicidade e da não previsibilidade da motivação, é possível caracterizá-la como um "sistema complexo fenomenologicamente real situado no contexto" (Hiver e Papi, 2019, p. 119), ou seja, manifesta-se nas experiências vivenciadas em sala de aula, quando o professor mobiliza a sua identidade profissional e procura gerenciar a própria motivação.

---

[9] Tradução nossa do original: *"... complex macro-behaviors, dynamic micro-interactions within the system, and the emergence of new patterns of behavior."*
[10] Tradução nossa do original: *"Teacher motivation is a complex and multi-faceted construct..."*

A motivação do professor encontra-se aninhada em suas experiências de ensino, bem como aninha outras experiências, inclusive experiências de aprendizagem. Sendo assim, na experiência da motivação do professor há outra(s) categoria(s) de experiência(s) do próprio professor conectando-se e interagindo entre si e entre outras experiências dos estudantes, ao mesmo tempo que se conecta e interage com o contexto. No marco de referência de experiências de ensino de inglês como língua estrangeira de Miccoli (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020), a motivação é listada como uma experiência afetiva. Portanto, relaciona-se diretamente às emoções do professor – a sentimentos, interesse, esforço, autoestima, atitudes e estratégias afetivas, e indiretamente a todas as demais.

Segundo Szrogh e Csizér (2020), entende-se por motivação do professor a quantidade de esforço que esse profissional investe em seu trabalho e em seu desenvolvimento profissional. Esse esforço pode ser mensurado em função do gerenciamento feito pelo professor de sua própria motivação para ensinar. A escolha do professor pela profissão pode ter sido baseada em diversos motivos, como sua situação financeira, a ideia de um propósito de vida, a afinidade com a disciplina ou com o ato de ensinar, entre outros. Independentemente do que o levou a escolher a profissão, para exercê-la ele precisa se motivar e se manter motivado.

O gerenciamento da motivação é feito com base nos seus componentes que, segundo Dörnyei (2020), têm natureza cognitiva e afetiva. Como, neste trabalho, a motivação é concebida, também, como uma experiência, acredita-se que o gerenciamento pode ser feito pelo **viés cognitivo**, pelo **viés identitário** e pelo **viés experiencial**. Normalmente, o gerenciamento da motivação se dá pelos três vieses ao mesmo tempo ou tem um deles privilegiado em função das circunstâncias, do contexto.

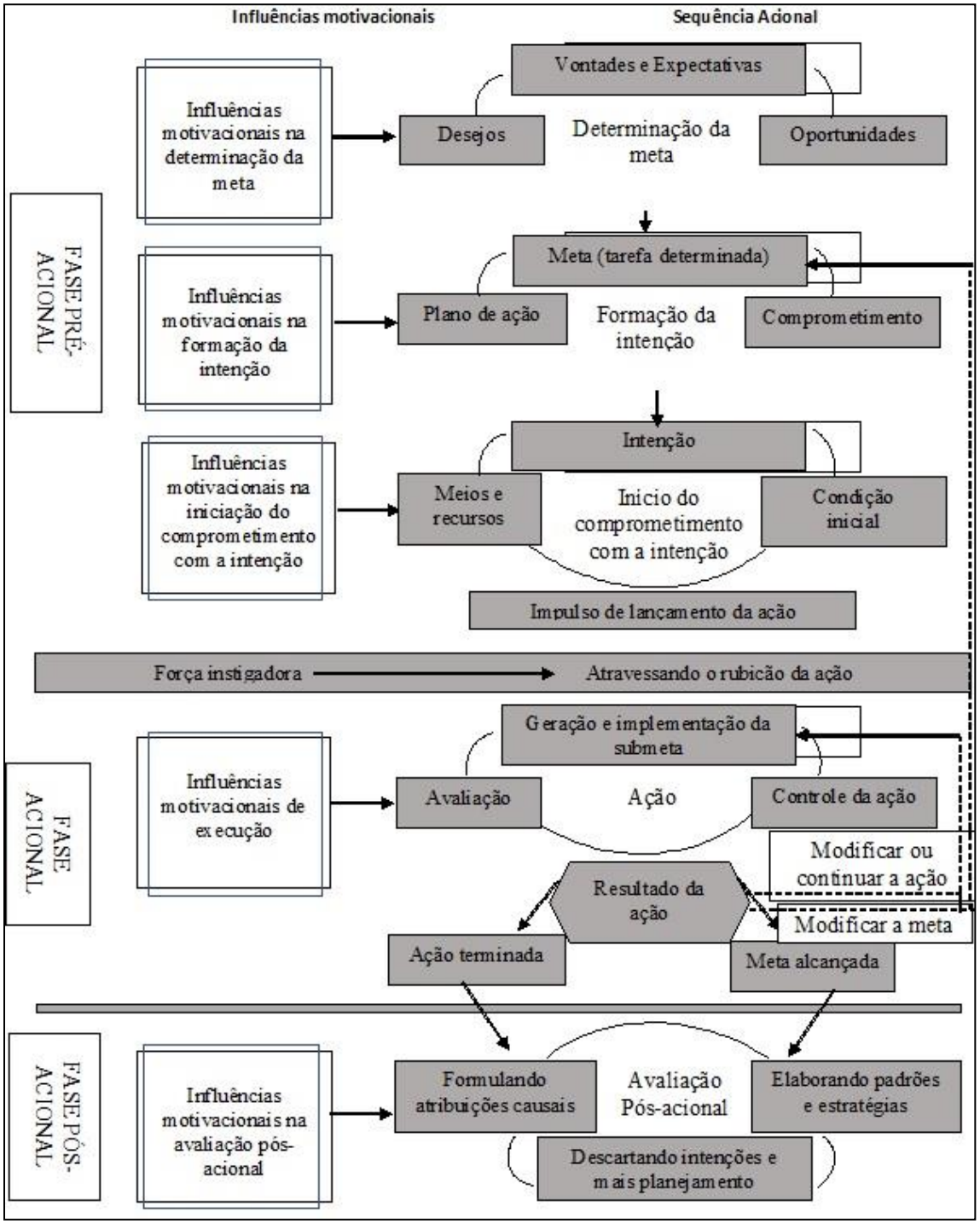
O **gerenciamento feito pelo viés cognitivo** baseia-se no modelo processual da motivação proposto por Dörnyei (2001), quando se percebeu que a motivação variava em função do tempo e, portanto, deveria ser compreendida e estudada em perspectiva processual. Foi pensado linearmente, mas pode ser utilizado de maneira não linear e, por isso, mantém-se relevante.

O modelo foi proposto para o contexto da aprendizagem de LE, mas se presta a explicar, também, o gerenciamento da motivação feito pelo professor. Como subsistemas do sistema dinâmico complexo ‘aula de LE’, estudantes, professor e contexto interagem em sala de aula e, dessas interações, emerge a sua motivação.

Tomando o ponto de vista do ensino, há no modelo (Figura 3) duas dimensões principais que são lidas na vertical: (a) sequência acional – processo comportamental; e (b) influências motivacionais – fontes de energia e forças motivacionais que fundamentam e alimentam o processo comportamental. A coluna da sequência acional lista as ações que o professor usualmente vivencia ao longo de seu processo motivacional. Na coluna da esquerda, está indicado que, em todas as fases do processo motivacional, o professor sofre influências variadas.

Conforme Dörnyei (2001), neste modelo, a motivação acontece em três fases: (1) fase pré-acional – evolução do desejo para um objetivo, seguindo do estabelecimento do plano de ações, ou seja, metas menores que viabilizem a conquista de seu objetivo principal; (2) fase acional – geração e implementação das ações definidas na fase anterior. Por meio de mecanismos de controle e proteção, ou seja, metacognição e autorregulação, a motivação é mantida pela execução das submetas até que se chegue ao objetivo principal; e (3) fase pós-acional – autoavaliação do processo vivenciado, quando o indivíduo retroalimenta o processo, estabelecendo novas metas, ou decide que o ciclo foi satisfeito com o alcance de seu objetivo.

FIGURA 3 – Modelo processual de motivação em língua estrangeira



Fonte: Cavalcanti (2022, p. 46).

Como o nome de cada fase sinaliza, o modelo baseia-se na ação e na reflexão sobre a ação. No caso do gerenciamento do ensino, entende-se que, em fase pré-acional, o professor transforma seus interesses e motivos para ensinar em ações voltadas para o alcance de objetivos. Em fase acional, operacionaliza essas ações e, em fase pós-acional,

reflete sobre elas. Decide se o objetivo inicial foi alcançado e, portanto, o ciclo pode ser terminado; ou se precisa retroalimentar o processo ajustando as ações iniciadas ou substituindo-as por novas, até que o ciclo se complete (Dörnyei e Ushioda, 2011).

Ao se pensar na experiência de ensinar LE, pode-se exemplificar o gerenciamento da seguinte forma: (1) em fase pré-acional, o docente define um conteúdo específico a ser ensinado; delimita e planeja o que irá propor em sala de aula e como irá fazê-lo; e mobiliza os recursos de que vai necessitar para efetivamente entrar em ação.

Seguidamente, em (2) fase acional, ele age em sala de aula, executa o seu plano de aula. Como a aula resulta da interação do professor consigo mesmo, com cada um dos estudantes e com o contexto, essa execução não é linear e nem está sob seu controle. Por vezes, o professor enfrenta inúmeras dificuldades que são contornadas pelo acionamento de estratégias de ensino e de autorregulação (ou automotivação).

As estratégias de ensino englobam o conhecimento sobre técnicas, métodos e abordagens, uso de recursos diversos, bem como o uso de estratégias afetivas e sociais. Já as estratégias de automotivação, propostas por Dörnyei (2001) para o contexto de aprendizagem de LE, focam em regular a ação motivada em cinco aspectos: comprometimento, metacognição, saciedade, emoção e influências do ambiente. O Quadro 3 representa o esforço de adaptar as estratégias automotivacionais de aprendizagem de L2 para o contexto de ensino, com base em Dörnyei e Ushioda (2011) e em Dörnyei e Kubanyiova (2014). Dado o seu amplo alcance, essas estratégias não são usadas somente no gerenciamento da motivação pelo viés cognitivo. São também acionadas tanto no gerenciamento feito pelo viés identitário quanto no feito pelo viés experiencial.

Finalmente, em (3) fase pós-acional, há a reflexão do professor acerca de suas ações de ensino e do progresso do estudante, após cada aula e/ou várias aulas, tendo como base seu objetivo inicial. Essa avaliação pode ocorrer subsidiada por um instrumento formal, como uma prova ou um projeto, ou de maneira informal, com base em sua observação durante as aulas.

QUADRO 3 – Estratégias automotivacionais do professor

ESTRATÉGIAS AUTOMOTIVACIONAIS DO PROFESSOR				
ASPECTO DO COMPROMETIMENTO	ASPECTO METACOGNITIVO	ASPECTO DA SACIEDADE	ASPECTO EMOCIONAL	INFLUÊNCIAS DO AMBIENTE
ter em mente expectativas e/ou incentivos positivos ou recompensas	buscar conhecer-se a si mesmo, seus valores, concepções e atitudes	acrescentar um diferencial ao seu fazer, que o torne mais atraente ou prazeroso para você	procurar afugentar a ansiedade e o estresse, desabafar, pedir ajuda a terceiros	eliminar distratores em sala como barulho inconveniente, trânsito de pessoas, indisciplina etc.
lembrar-se dos motivos que te leva(ra)m a ser professor	fazer planos de aula detalhados, prevendo mais de uma maneira de realizá-los, considerando imprevistos	buscar tornar agradável o ambiente de trabalho	cuidar do autoconceito, autoafirmar-se positivamente: focar talentos e pontos fortes	eliminar distratores como fome, cansaço físico, dores, desejo de checar o telefone celular etc.
inspirar-se na sua ideia de professor ideal	focar exclusivamente nas ações de ensino e nas interações dentro da sala de aula	fugir da rotina, introduzir inovação, mudança	fortalecer a autoeficácia – encorajar-se, acreditar em si	buscar usar os recursos disponíveis para o ensino como tecnologia digital, internet e material didático
não perder de vista os seus objetivos (de curto, médio e longo prazos)	detectar o que esteja incomodando e não deixar que isso atrapalhe a sua atuação	buscar novos desafios, tentar se superar de alguma forma	enfrentar dificuldades de trabalho com humor	usar a disposição das carteiras na sala em prol das ações de ensino
avaliar os prejuízos pessoais e de terceiros caso sua atuação deixe a desejar	evitar atitudes ou pensamentos contraproducentes ou despropositados durante as aulas	usar de fantasia, de criatividade em seu fazer	usar técnicas de relaxamento e/ou de meditação; rezar	procurar minimizar ou neutralizar a ingerência de terceiros nas aulas
estudar e manter-se atualizado(a)	investir em organização, ordem e disciplina na preparação e na execução das ações de ensino	customizar suas ações de ensino, fazer “do seu jeito”	evitar agir de maneira precipitada, controlando assim o temperamento	administrar o tempo para ter lazer, conviver com pessoas importantes e atender ao interesse pessoal
afiliar-se a comunidades de prática, a comunidades imaginadas e/ou a espaços de afinidade	refletir sobre as ações de ensino vivenciadas para compreender o que “funciona” e o que “não funciona”	valorizar as conquistas diárias e, eventualmente, compartilhá-las	controlar o nível de cobrança consigo mesmo(a), evitar o perfeccionismo	valorizar os finais de semana e as férias, procurar descansar, respeitar os limites do corpo
cumprir prazos e demais obrigações pessoais e institucionais	refletir sobre o perfil dos estudantes e da turma como um todo	evitar o desejo de controlar o processo de ensino	desenvolver resiliência, por meio da criação de ‘zonas de segurança’	não ceder às pressões e/ou demandas profissionais abusivas (próprias ou (extra)institucionais)

Fonte: Elaborado por Bambirra e Antônio, com base em Dörnyei e Ushioda (2011), Bier (2014) e em Dörnyei e Kubanyiova (2014).

Em suma, o **gerenciamento da motivação pela dimensão cognitiva** envolve, necessariamente o acionamento do modelo processual, ainda que informal e/ou inconscientemente, pois o professor precisa definir objetivos pedagógicos, planejar ações para realizá-los, levantar os recursos necessários, mergulhar na execução da ação e, por meio de metacognição, refletir, facilitar as próprias ações, lançando mão de estratégias de ensino, e administrar as dificuldades, utilizando-se de estratégias automotivacionais, até o encerramento do ciclo motivacional, caracterizado pelo alcance ou pelo abandono dos objetivos pedagógicos estabelecidos inicialmente. No entanto, o gerenciamento pode se dar ainda, tanto pela dimensão afetiva quanto pela experiencial que, conforme já foi mencionado, não são excludentes, visto que apresentam possibilidades diferentes, porém compatíveis entre si, o que permite que sejam acionadas ao mesmo tempo, em função das condições contextuais.

Por sua vez, o **gerenciamento feito pelo viés identitário** parte do sistema automotivacional[11], proposto por Dörnyei (2009), do conceito de visão e estende-se aos conceitos de afiliação a comunidades imaginadas, de Kanno e Norton (2003), e de afiliação a espaços de afinidade, proposto por Gee (2017).

Influenciado pela onda de esforços da Psicologia no sentido de explicar como diferenças individuais determinam comportamento observável, Dörnyei (2009) redefine o conceito de motivação à luz da identidade. A motivação em LE foi teorizada a partir da teoria dos '*eus possíveis*[12], por meio da proposição de um modelo que Dörnyei (*ibid.*) intitulou 'sistema automotivacional'. Esse sistema foca na natureza dinâmica do *self*, instância que media e controla o comportamento, em detrimento do conceito estático tradicional de 'representações de si'.

A teoria dos *'eus possíveis'* abriga, em seu cerne, as noções de *'autoconceito'* – como a pessoa se vê, *'eu ideal'* – como ela deseja vir a ser, *'eu provável'* – como a pessoa tende a se tornar, *'eu temido'* – como ela não quer vir a ser, e *'eu imposto'* – como terceiros esperam que a pessoa se torne[13]. Dörnyei (2009) explica que a mobilização

[11] Sistema automotivacional é a tradução de Bambirra (2009) para '*L2 motivational self system'*.
[12] A Teoria dos 'eus possíveis' foi proposta por Markus e Nurius (1986). Segundo Dörnyei (2009), os pesquisadores foram os pioneiros em propor explicitamente a relação entre o sistema do *self* e o comportamento motivado, mostrando como o self regula o comportamento via estabelecimento de objetivos e geração de expectativas. O termo no original é: *possible selves*.
[13] Tradução nossa do original: '*self-concept*', '*ideal self*', '*expected/likely self*', '*feared self*' e '*ought to self*'.

dessas instâncias identitárias leva as pessoas a vivenciarem pensamentos e sentimentos que efetivamente teria, caso estivesse agindo sob comportamento motivado.

O comportamento motivado é orientado por uma intenção. Na dimensão cognitiva, essa intenção é manifesta em termos de objetivos de curto, médio e longo prazo. Porém, na dimensão afetiva, ela é manifesta em termos de *'eus futuros'*[14] – projeções futuras do *self* que envolvem sonhos, desejos, expectativas, esperança, medos *etc*. Dessas cinco instâncias identitárias mencionadas, o *'eu ideal'*, o *'eu temido'* e o *'eu imposto'* têm perspectiva futura e, portanto, compõem os *'eus futuros'*.

Um outro elemento importante da teoria dos *'eus possíveis'* é a imaginação como processo de geração de imagens ou realidades imaginadas. Dörnyei (2009) ressalta que, nessa perspectiva, a imaginação tem grande força motivacional, pois os *'eus possíveis'* podem energizar ações e proteger o *'eu atual'* de circunstâncias que estejam constrangendo ou inibindo a ação. Além disso, "o sonho ou a imagem de um futuro desejado é o conteúdo essencial do *'eu ideal'"*[15] (p. 17).

A teoria da discrepância do *self*[16] explica como a imaginação pode ser usada para fomentar a motivação. Segundo essa teoria, as pessoas tendem a buscar a condição em que seu *'autoconceito'* coincida com o seu *'eu futuro'*, diminuindo ou eliminando, assim, a distância entre o que se é e o que se deseja ou o que se precisa vir a ser (Dörnyei, 2009). Essa busca pela equalização entre as instâncias identitárias é feita pelo acionamento das estratégias automotivacionais (Quadro 2).

Os três elementos que compõem o sistema automotivacional de Dörnyei são o *'eu ideal'*, o *'eu imposto'* e a experiência de aprendizagem de LE. As duas instâncias identitárias são os *'eus futuros'* a serem alcançados e a experiência de aprendizagem, por sua vez, abarca os motivos situados que viabilizam a ação em prol do alcance dos *'eus futuros'*. Para Gontijo (2022), esses três elementos sugerem três motivos (fontes de motivação), respectivamente: o desejo de se tornar um usuário eficiente de LE, as pressões sociais que impulsionam o indivíduo a buscar aprender a LE e a experiência direta de engajamento na aprendizagem.

---

[14] Tradução nossa do original: *'future-oriented self-guides'*.
[15] Tradução nossa do original: *"Possible selves can work to energize actions and to buffer the current self from everyday dragons and many less overt indignities as well."*
[16] Tradução nossa do original: *"self-discrepancy theory".*

Assim como o modelo processual de motivação, o sistema automotivacional foi proposto para a aprendizagem de LE. No entanto, pela perspectiva da complexidade, acredita-se que ele se presta a explicar o gerenciamento da motivação pelo viés identitário feito, também, pelo professor. Kubanyiova (2012), assim como Dörnyei e Kubanyiova (2014) enfatizam a importância da investigação sobre os *'eus possíveis*' de professores de LE para que se tenha maior clareza a respeito de sua motivação.

Dörnyei (2009) elabora o conceito de visão como sendo uma possibilidade de operacionalização do sistema automotivacional. Criar e manter a visão significa concentrar-se na promessa do *'eu ideal'* e imaginar as maneiras de alcançá-lo, a partir do *'eu atual'* (ou 'autoconceito'). Mas, sobretudo, alimentar o processo pela geração do maior número possível de imagens mentais capazes de detalhar uma realidade imaginada e representar o futuro almejado. Assim, a visão é um caminho fenomenológico – via experiência –, afetivo-sensorial, capaz de levar o professor a empreender ações motivadas.

De acordo com Kubanyiova (2012, p. 101), a construção imagética da pessoa que os professores gostariam de ser tornar, ou seja, "quem eles veem quando se imaginam no futuro, tem um impacto real na profundidade com que abordam novas ideias e inovações educativas"[17].

Para além de impactar a prática pedagógica, a pesquisadora (Kubanyiova, 2012) ressalta que o *'eu ideal'* pode impulsionar os professores a desenvolverem-se profissionalmente, haja vista que tal aspecto identitário também se relaciona diretamente com a sua atuação em sala de aula. A visão do professor retroalimenta a esperança e a motivação do profissional (Dörnyei; Kubanyiova, 2014). Por meio dela, é possível instigar o empenho de um indivíduo para conquistar seus objetivos, já que o construto põe em perspectiva os benefícios do seu alcance e demanda ação como combustível para o processo.

Dörnyei e Kubanyiova (2014) sugerem o seguinte exercício para auxiliar o professor a (re) acender a chama da visão: (1) buscar compreender mais profundamente a pessoa que se tornou em função dos seus dons, das suas paixões e das suas experiências passadas (quem); (2) refletir sobre os propósitos maiores que orientam seu trabalho como

[17] Tradução nossa para o original: *"who they see when they imagine themselves in the future that has a real impact on the depth with which they approach new ideas and educational Innovations".*

professor de linguagem (por quê); e (3) construir uma representação visual do seu *'eu ideal'*.

No entanto, apesar de ser uma maneira bastante interessante de gerenciar a motivação, nem todos os professores conseguem desenvolver uma visão de 'eu ideal', segundo ressaltam Dörnyei e Ushioda (2011). E ainda que consigam, nem toda visão é suficiente para promover ação. O Quadro 4 apresenta os requisitos necessários para que a visão promova a ação do professor em prol do ensino, de sua formação ou do exercício profissional.

QUADRO 4: Requisitos essenciais da visão para viabilizar gerenciamento da motivação

Requisitos	**Detalhamento**
Ter uma imagem de seu futuro *self*	Nem todos os indivíduos conseguem fazê-lo.
Ser diferente do *self* atual	Caso contrário, pode não haver motivação e engajamento.
Ser vívida	A falta de detalhes de um 'eu possível' pode ser insuficiente para gerar motivação.
Ser plausível	É preciso ver o futuro *self* como possível de ser alcançado, dentro das circunstâncias pessoais.
Estar em harmonia com conceitos pessoais	A imagem do futuro *self* não pode chocar com os valores, princípios e concepções pessoais e sociais do indivíduo.
Estar acompanhada de estratégias relevantes e efetivas	É preciso criar tarefas para as quais a ação será canalizada.
Ser constantemente ativada	Os *'eus-possíveis'* podem ser abandonados. É importante cultivá-los.
Ser contrastada com a imagem do *'eu-negado'*	É importante manter a imagem das consequências de não se obter o que almeja.

Fonte: Adaptado de Gontijo (2022, p. 59).

É importante observar que o ambiente de trabalho pode provocar pressões e restrições capazes de perturbar negativamente a 'visão' do professor. Dörnyei e Kubanyiova (2014) advertem que, muitas vezes, a imagem do *'eu ideal'* do docente é distinta da imagem que dele é esperada – o *'eu imposto'*. Nesse caso, consciente ou mesmo inconscientemente, o professor pode internalizar a imagem do *'eu imposto'* e substituir a do seu *'eu ideal'* por ela. Instala-se uma dissonância identitária, que impede o professor de reconhecer os propósitos, as filosofias e os valores que originalmente os levaram para o ensino. Tal situação, bastante comum, é um sintoma de desmotivação do professor (Dörnyei; Ushioda, 2011).

Logo, os pesquisadores (Dörnyei; Kubanyiova, 2014) advogam que o docente não deve ceder à tentação de incorporar o *'eu imposto',* fruto de demandas e expectativas externas, que podem ser oriundas de pais, colegas, coordenadores, Chefes do Departamento, gestores escolares, Conselhos de Educação e até Ministério de Educação, e sim manter-se fiel a seu *'eu ideal'*.

Pennington (1995) esclarece que o professor que tem uma perspectiva profissional positiva de longo prazo, dá menos importância à sua vivência cotidiana. No entanto, se o profissional não possui muitas aspirações na carreira e nem uma perspectiva geral satisfatória do seu trabalho, tudo o que o circunda assume o foco.

Conforme mencionado, o gerenciamento da motivação do professor pelo viés identitário também pode se dar por afiliação a comunidades imaginadas e por afiliação a espaços de afinidade. Esses dois conceitos têm alguma interface, mas apresentam características importantes que os distinguem.

Da mesma forma que a imaginação é fundamental na conceituação de visão, ela também o é na de 'afiliação a comunidades imaginárias'. Reconhecendo o fato de a imaginação ser um processo de expansão do *self* capaz de viabilizar a criação de novas imagens de si e do mundo pela transcendência de tempo e de espaço (Dörnyei, 2009), Kanno e Norton (2003) propuseram o conceito para expandir a ideia de afiliação a comunidades de prática (Lave; Wenger, 1991). Um dos principais benefícios para os envolvidos em uma comunidade de prática é o fato de que ela favorece a aprendizagem da prática que realiza e de tudo que lhe é relacionado. Assim, a comunidade de prática favorece a aprendizagem da LE.

Uma comunidade de prática é o agrupamento temporário de pessoas em torno da realização de determinada prática social, como por exemplo os professores que se reúnem deliberadamente para enfeitar a escola em que trabalham para a realização de uma festa junina. Trata-se de um grupo de pessoas que compartilham uma paixão por algo que fazem e que, ao fazê-lo, apuram as suas habilidades, dominam esse fazer, aprendem à medida que interagem. Por sua vez, nas palavras de Kanno e Norton (2003, p. 241), "comunidades imaginadas referem-se a grupos de pessoas, imediatamente intangíveis e inacessíveis, com os quais nos associamos pelo poder da imaginação"[18].

[18] Tradução nossa do original: "*Imagined communities refer to groups of people, not immediately tangible and accessible, with whom we connect through the power of the imagination*."

A afiliação a comunidades imaginadas pressupõe uma conexão imaginada, feita com pessoas cuja existência não se pode perceber direta e concretamente no dia a dia, para a realização de práticas significativas, conforme teorizam Kanno e Norton (2003). Seria, por exemplo, o caso de professores de inglês de todo o mundo que se reúnem virtualmente para realizarem inúmeras práticas, desde atividades de lazer até atividades de formação profissional. O professor pode investir na aprendizagem da língua que ensina buscando assistir a séries e a filmes, ouvir músicas, jogar, fazer cursos, assistir palestras, participar de eventos, fazer pesquisas autônomas, interagir com outros professores, visitar *websites* educacionais ou não, usar aplicativos *etc*.

Além disso, é importante que o professor crie e mantenha uma rede de apoio, que frequente um grupo de colegas com quem compartilhe experiências vivenciadas, discuta sua prática, troque ideias e materiais didáticos, compartilhe seus dilemas e dificuldades, comemore sucessos e conquistas, fique inteirado sobre eventos de interesse, lançamentos de livros, oportunidades *etc*. Como tal rede de apoio nem sempre pode se constituir presencialmente, na instituição em que se trabalha, a ideia de afiliação a comunidades de prática no universo virtual e/ou a comunidades imaginadas ganha relevância.

De acordo com Gee (2017), espaços de afinidade, são sistemas distribuídos de ensino e aprendizagem, no sentido em que não existe, apenas, um professor e vários estudantes. Existem pessoas que têm conhecimentos diversos e que trocam informação enquanto realizam atividades que lhe são significativas, atividades pelas quais têm paixão. São ambientes físicos ou virtuais, focados na realização de práticas sociais específicas, que as pessoas procuram temporária e esporadicamente, pelo prazer de participar do grupo e/ou para aprender sobre algo que lhes seja relevante. Nas palavras de Gee (2017, p. 111), "em um espaço de afinidade, as pessoas compartilham uma **afinidade** (um **interesse** ou uma **paixão**) por alguma identidade ali compartilhada, em conexão com atividades, valores e normas"[19] (grifos nossos). Nesses espaços, se aprende fazendo, vivenciando as experiências oportunizadas pelo ambiente e essa aprendizagem modifica a identidade – a pessoa sai da condição de leigo e passa à condição de *expert*.

Nessa perspectiva, aprendizagem é vista como uma jornada que acontece pela participação em vários espaços de afinidade. Gee (*ibid.*) traz o exemplo de como ele

[19] Tradução nossa do original: *"... in an affinity space, people share an affinity for (an interest in or a passion for) some shared identity connected to some shared activities, values, and norms."*

próprio se tornou um *'gamer'*[20]. Começou enfrentando desafios de um jogo simples, em colaboração com o filho, em que cada um contribuía com o que dava conta de fazer no enfrentamento dos desafios. A seguir, tentou um segundo jogo. Dessa vez, sozinho. Por algum tempo, fracassou, mas pôde ver a si mesmo como aprendiz, optou por persistir, arriscar-se e tentar coisas novas, o que o levou a desenvolver algumas estratégias importantes.

Assim que dominou esse jogo, resolveu aumentar o desafio e se propôs a jogar um jogo complexo. Vivenciou muitas dificuldades. Precisou buscar ajuda de várias maneiras diferentes para conseguir aprender o jogo. No intuito de aprender, frequentou: (1) *sites* em que se pode assistir pessoas jogando, com ou sem anotações; (2) *sites* em que se pode conseguir um *coach* para te dar assistência durante o jogo; (3) *sites* que oferecem tutoriais feitos por jogadores mais experientes ensinando como superar alguns desafios do jogo; (4) *sites* que ensinam como jogar e o usuário pode customizar a sua aprendizagem; (5) *sites* em que os jogadores analisam as estatísticas do jogo e procuram redesenhar o seu modelo estatístico para melhorar a experiência de jogo; (6) *sites* em que alguém leva o jogador a refletir, a desenvolver ativamente suas habilidades no jogo; (7) fóruns de discussão do jogo, em que há postagem de perguntas, compartilhamento de informação, sugestões e debates. Passou por mais três jogos, desenvolvendo suas habilidades, até que se tornou um *gamer*.

Outro exemplo estaria no caso de uma pessoa que começa a se interessar por trilhas. Ela poderá buscar nas redes sociais pessoas que já praticam a atividade e entrar em contato e experimentar uma trilha com dificuldade moderada inicialmente, próxima ao local em que reside. Logo, poderá comprar objetos específicos, como botas, casacos e mochilas impermeáveis, bastão, roupas térmicas, entre outros. Ainda, poderá pesquisar trilhas mais distantes, pessoas com mais conhecimento sobre o assunto, grupos de trilheiros em outros estados ou até mesmo em outros países, guias cadastrados e começar a explorar trilhas mais difíceis e longas, como também participar de competições. Além disso, poderá ter um grupo permanente de companheiros de trilhas ou transitar em diferentes grupos. Dessa forma, a pessoa desenvolve *expertise* na realização da atividade, no atendimento de suas demandas, aprende vivenciando as experiências que se permitiu e escolher vivenciar.

[20] *'jogador de videogame'*

Esse conceito é bastante relevante para um professor por dois motivos: primeiro, porque o leva a refletir sobre o próprio fazer, sobre como ele pensa a própria prática pedagógica; e depois, porque o mostra como buscar os subsídios que por ventura lhe estejam escapando em sua jornada para se tornar o professor que considera ideal. Por meio de sua participação em espaços de afinidade, o professor consegue gerenciar a própria motivação, enfrentando os desafios profissionais com mais tranquilidade e realizando-se profissionalmente.

Gee (2017) defende que a aprendizagem acontece em todos os lugares – virtuais ou presenciais – que uma pessoa frequenta com o objetivo de buscar alguma informação que lhe é relevante. No contexto do ensino, podemos pensar que os professores motivados buscam informações de que precisam para desempenhar os seus fazeres nos mais diversos lugares, físicos ou virtuais, bem como procuram pessoas que compartilhem o mesmo interesse, a mesma afinidade. Essas pessoas, chamadas por Gee (2017) de ‘parceiros de viagem’, atuam, ensinam, aprendem e produzem sem pensar em suas qualificações, idade, prestígio social ou graus de especialização ou titulação. Interagem de maneira simétrica em redes colaborativas, nas quais todos ensinam e todos aprendem verdadeiramente. Dessa forma, o professor pode gerenciar sua motivação pelo viés identitário ao ensinar e aprender, nos espaços de afinidade, com diferentes ‘parceiros de viagem’.

Retomando a teorização de Dörnyei (2009) a respeito da composição do sistema automotivacional e da importância que nele tem a experiência vivenciada em sala de aula como circunstância que viabiliza o gerenciamento da motivação, defende-se neste trabalho um terceiro viés de gerenciamento, que extrapola a teoria acerca de motivação existente atualmente: o **gerenciamento feito pelo viés experiencial.** Este gerenciamento se ancora por completo no construto ‘experiência’, conforme teorizado no item 6.2, bem como nos quase 30 anos de pesquisa experiencial brasileira capitaneada por Miccoli, e lança mão de todo o seu arsenal teórico e metodológico para orientar a geração de dados desta pesquisa e viabilizar a sua análise. A Figura 4 mostra como o professor pode vivenciar a experiência de motivação.

FIGURA 4 – Gerenciamento da motivação pelo professor



Fonte: Elaborado por Bambirra e Antônio, com base em Bambirra e Antônio (2024); Dörnyei (2001, 2009); Dörnyei e Kubanyiova (2014); Gee (2017) e Kanno e Norton (2003).

As teorizações sobre os vieses cognitivos e identitários tratam do gerenciamento da motivação pautado em experiências didáticas e/ou cognitivas bem como experiências pessoais (relacionadas à identidade) e projetivas. O gerenciamento feito pelo viés experiencial, por sua vez, contempla experiências de sete naturezas distintas, que inclusive tratam de elementos didáticos, cognitivos, identitários e projetivos. Sendo assim, o viés experiencial possibilita uma compreensão ampla a respeito da motivação da professora, sobretudo no que se refere aos impactos do contexto na motivação.

No próximo capítulo, será apresentada a metodologia a ser utilizada neste estudo.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, inicialmente, classificou-se a pesquisa realizada. Em seguida, foi justificada a opção por realizar este estudo na perspectiva da pesquisa experiencial e foi evidenciada a consequência natural de tal opção – a necessidade de gerar e analisar dados narrativos. A seguir, o contexto de geração dos dados e da participante do estudo foram apresentados. Posteriormente, foram definidos os procedimentos metodológicos e os instrumentos de geração de dados utilizados, bem como os critérios que orientaram a análise dos dados. Por fim, foram descritos os procedimentos éticos que foram adotados para garantir os direitos da participante voluntária na pesquisa.

3.1 Classificação da pesquisa

A pesquisa realizada possui **natureza aplicada** pois busca ir além do estudo bibliográfico, que se impõe a todas as pesquisas acadêmico-científicas, bem como a gerar dados com o objetivo de recuperar e registrar experiências profissionais de uma professora. Essas experiências subsidiaram uma reflexão à luz do marco teórico escolhido.

O **formato** metodológico escolhido para realização da parte empírica desta pesquisa foi o do **Estudo de Caso**, pelo fato de que a realidade de apenas uma professora foi focada. As especificidades profissionais dessa professora são descritas a seguir. Conforme Yin (2001), o estudo de caso é apropriado quando as condições contextuais forem intencionalmente significativas e pertinentes ao fenômeno estudado, como acontece nesse estudo.

Assim, foi naturalmente embasada na fenomenologia – método científico que, segundo Prodanov e Freitas (2013), visa a compreender o fenômeno em sua essência, sem dedução, argumentação e/ou julgamentos por parte do pesquisador. Baseou-se, portanto, na descrição, feita pela participante, dos fenômenos vivenciados em função de como ela os apresentou segundo o seu ponto de vista. Esse estudo pode ser classificado como **pesquisa experiencial** e como **pesquisa narrativa**.

Bruner (1991) afirma que a memória de acontecimentos e a organização de experiências humana se dão pela utilização da língua, instância de mediação entre a mente

e a realidade, por meio da narrativa. Para o pesquisador (*ibid.*), a narrativa é uma forma convencional de constituição da realidade e não apenas de sua representação.

Connelly e Clandinin (2006) afirmam que as pessoas conduzem suas vidas individual e socialmente. Elas vão tecendo seu dia a dia por meio de histórias baseadas em conclusões pessoais acerca de si, dos outros e de suas interpretações sobre o passado. Em suas palavras, temos que: "os seres humanos são organismos contadores de história que, individual e socialmente, vivem vidas historiadas"[21] (Connelly; Clandinin, 1990, p. 2), ou seja, vidas percebidas e encenadas sob a lógica do enredo, da narrativa.

De acordo com Bruner (1991), a narrativa é a melhor forma de investigar a experiência humana já que, desde criança, essa é a maneira utilizada pelas pessoas para compreender suas vivências pessoais e sua constituição pessoal. Barkhuizen, Benson e Chik (2014) corroboram esse pensamento e sugerem que o uso de relatos orais e histórias pessoais, narrados por quem os vivenciou, é um dos melhores caminhos para se conhecer a realidade de alguém.

Considerando a perspectiva de quem compartilha uma experiência, Miccoli (2010) ressalta a importância do narrar. Segundo a pesquisadora (*ibid.*, p. 29), o processo reflexivo provocado pelo esforço de produzir uma narrativa sobre si amplia o sentido da experiência e pode culminar na ressignificação de crenças e de atitudes, transformando o seu sentido original, bem como a própria pessoa. Acrescenta que a experiência é um construto que pode contribuir significativamente para a compreensão dos fenômenos envolvidos no ensino e na aprendizagem de LE, já que pode ser recuperada, parcial ou completamente, a partir das narrativas daqueles que a vivenciaram. Apesar de não ser possível atestar sua veracidade, pode-se verificar a sua verossimilhança e considerá-la uma versão da "realidade cuja aceitabilidade é governada pela convenção e pela necessidade de narrar e não por verificação empírica e exigência lógica"[22] (Bruner, 1991, p. 4).

Barkhuizen, Benson e Chik (2014, p. 2) explicam que as histórias que as pessoas contam sobre si

> ajudam-nos [a nós, pesquisadores] a compreender as formas pelas quais os indivíduos situam a si e as suas atividades no mundo. (...) A pesquisa narrativa é

[21] Tradução nossa do original: *"... humans are storytelling organisms who, individually and socially, lead storied lives."*
[22] Tradução nossa do original: *"reality whose acceptability is governed by convention and narrative necessity rather than by empirical verification and logical requiredness…"*

> relevante em nossa área porque nos ajuda a compreender os mundos mentais de professores de língua e de aprendizes e a natureza do ensino e da aprendizagem de língua enquanto atividades sociais e educacionais[23].

O fato de que nos interessa nesse estudo: os sentidos dados por uma professora às experiências por ela vivenciadas ao longo de seu exercício profissional, fez da pesquisa experiencial narrativa uma opção metodológica adequada para a geração dos dados e a sua análise.

Clandinin, Pushor e Orr (2007) lembram que a narrativa pode ser concebida tanto quanto um fenômeno como quanto uma metodologia de pesquisa. Aqueles "que pesquisam narrativas descrevem vidas, colecionam e contam histórias sobre elas e escrevem narrativas de experiência. O estudo da narrativa, então, é o estudo das maneiras pelas quais os humanos experienciam o mundo"[24] (Connelly; Clandinin, 1990, p. 2).

Larsen-Freeman e Cameron (2008b, p. 206) enumeram os seguintes princípios metodológicos para se pesquisar ensino de língua na perspectiva da complexidade, que esta pesquisa procurou tomar por base: observância do contexto, da complexidade dos sistemas, da relação recíproca de causalidade entre (sub) sistemas, da granularidade dos sistemas e de sua variabilidade.

Nesse sentido, primeiramente, cuidou-se para que o contexto fizesse parte do sistema sob investigação, para que fosse ecologicamente válido. Foram pensados e desenvolvidos especificamente para o estudo, instrumentos de geração de dados capazes de flagrar os principais aspectos que compõem o contexto que permeia as experiências da participante.

O reducionismo e a idealização prematura foram evitados, ou seja, a complexidade dos sistemas foi observada. Dinamismo, complexidade, abertura e emergência foram aspectos indispensáveis à análise. Nesse sentido, após registrados os fenômenos de interesse para o estudo, a lógica de análise foi retrodictiva, ou seja, a compreensão foi construída pela reconstituição do ocorrido e recuperação do seu sentido

---

[23] Tradução nossa do original: *"… self-narratives, or the stories people tell about themselves, help us to understand the ways in which individuals situate themselves and their activities in the world." (...) "Narrative inquiry is relevant to research in our field because it helps us to understand the inner mental worlds of language teachers and learners and the nature of language teaching and learning as social and educational activity."*

[24] Tradução nossa do original: *"... narrative researchers describe lives, collect and tell stories of them, and write narratives of experience. The study of narrative, therefore, is the study of the ways humans experience the world*."

(Dörnyei, 2014). Foram observadas relações de causalidade recíproca entre subsistemas, em detrimento do estabelecimento de relações lineares de causa-efeito.

Buscamos ligações entre níveis e escalas de tempo de maneira heterocrônica em função dos dados gerados, já que privilegiamos narrativas do tipo história de vida, capazes de flagrar um intervalo de tempo maior na vida da participante. Sendo assim, ao analisarmos narrativas a partir da heterocronia, procuramos considerar que os processos em diferentes escalas de tempo não ocorrem de maneira uniforme, diferentes ritmos podem coexistir e interagir, moldando a realidade de maneira complexa e dinâmica.

Por fim, o foco investigativo foi estabelecido na instabilidade e na variabilidade dos subsistemas, considerando a variabilidade como ocorrência central. Em suma, nesta pesquisa, o foco recaiu sobre a relação interdependente, entre a motivação da professora e o contexto, que emergiu da trajetória profissional da participante.

A **abordagem** metodológica para a geração e a discussão dos resultados foi **qualitativa**. Conforme já mencionado, a pesquisa foi conduzida de forma a preservar a perspectiva da participante, considerando a subjetividade da abordagem, a orientação exploratória da investigação, bem como a orientação descritiva e dedutiva no registro, na apresentação e na discussão dos resultados.

3.2 Contexto de geração dos dados e participante do estudo

Foi realizado um estudo profundo sobre a trajetória de formação e de ensino de uma professora. O perfil desejado d(a) participante era o de professor(a) experiente, no sentido de ser um(a) profissional que já tenha trabalhado em contextos variados de ensino básico, por um tempo aproximado de 10 anos. Ainda, buscou-se um(a) profissional com uma postura reflexiva diante de seu fazer pedagógico – postura reconhecida, no caso específico desta pesquisa, pela busca continuada por atualização e capacitação.

Foram convidados professores de língua inglesa da rede pública federal de ensino que tivessem atuado anteriormente em contextos diversos, como cursos livres, instituições particulares ou públicas, em diferentes níveis de ensino. O objetivo era assegurar que sua experiência profissional fosse bem ampla, o que lhe permitiria compreender melhor o contexto de ensino existente atualmente no Brasil e o seu próprio contexto. Fizemos o convite para os membros de um grupo de pesquisa, tendo em vista que profissionais que participam de grupos de pesquisa geralmente continuam se

atualizando, aprofundando seus conhecimentos, realizando pesquisa, refletindo sobre sua prática profissional.

Observa-se a necessidade de se realizarem pesquisas no universo do ensino básico para que o diálogo entre a sala de aula e a Academia seja cada vez mais próximo. As pesquisas devem ampliar a observação do que ocorre em sala de aula, ou seja, ouvir a voz do professor e do estudante é imperioso. Assumo ter um interesse particular nesse segmento, pois minha prática profissional faz parte dessa realidade e, portanto, sinto pessoalmente a necessidade de reflexão profunda acerca das dinâmicas experienciadas em sala de aula. Além disso, observo colegas que têm a mesma demanda. Sabe-se que historicamente o professor foi mais ouvido acerca dos processos de desenvolvimento linguístico, tanto no que envolve o ensino quanto no que diz respeito à aprendizagem. Ainda que haja pesquisas que levem em consideração o professor, quase nada foi examinado com relação a como esse profissional tem sua motivação afetada por experiências circunstanciais. Portanto, destaca-se o interesse principal em compreender mais sobre como o contexto pode afetar a motivação do professor.

3.3 Perfil da participante

Inicialmente, a partir dos dados provenientes do questionário (Apêndice I), descrevo a seguir o perfil da participante selecionada para fins de análise, bem como o contexto em que ela atua.

A participante da pesquisa é uma mulher que se dedica à profissão de professora de inglês há vinte anos. Nesta pesquisa, recebeu o pseudônimo de Simone. Ao longo de sua carreira, atuou nos seguintes contextos de ensino: curso livre, escola civil particular, escola pública, universidade e instituto federal.

Pertencente à carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, a professora Simone leciona, atualmente, em um Instituto Federal, vaga conquistada há quatro anos. Neste IF, ela ensina inglês em um curso técnico oferecido na modalidade integrada ao Ensino Médio e em outros cursos técnicos oferecidos na modalidade subsequente, ou seja, cursos em que o estudante cumpre apenas as disciplinas técnicas de nível médio, por já ter finalizado o Ensino Médio.

Nos anos de 2021 e 2022, além das aulas de inglês para o Curso Técnico e para a Graduação, foi Chefe da Assistência Estudantil do Campus; e Coordenadora do Curso

Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, no ano de abertura do curso – 2023. Atualmente encontra-se afastada para realizar o doutorado.

Simone afirma que gosta da língua inglesa e que mantém contato com a língua, principalmente por meio da leitura dos textos para o doutorado. Acrescenta, no entanto, que também escuta músicas, assiste a séries, a vídeos no *YouTube*, busca ler livros de literatura em inglês, participa de um curso online para professores de língua inglesa e, às vezes, conversa com amigos que são falantes nativos da língua.

No que se refere ao ensino de inglês, afirma: "a sala de aula de língua inglesa é um dos lugares em que mais gosto de estar". Ela considera que possui boas habilidades linguísticas e domínio de técnicas, métodos e abordagens de ensino de inglês suficientes para atuar como professora. No entanto, afirma que deseja realizar cursos mais avançados de inglês futuramente, para investir na aprendizagem da língua.

Simone descreve um professor ideal como alguém sensível à singularidade humana dos estudantes, conhecedor de suas potencialidades e fragilidades no que se refere à aprendizagem, bem como conhecedor dos próprios pontos fortes e fracos no que diz respeito ao ensino e ao convívio em sala de aula. Ademais, considera indispensável que o professor tenha conhecimento avançado da língua, da cultura e que saiba buscar a melhor técnica ou método para atender aos objetivos do curso e ao perfil dos estudantes.

A participante avalia que atende a esse perfil parcialmente. Em suas palavras, temos:

> preciso melhorar a minha escuta em relação àquele(a)s estudantes mais quietinho(a)s, às vezes, acho que não dou a atenção devida. Como expliquei anteriormente, devido ao fato de estar na gestão do campus, não conseguia preparar as aulas como acho que deveria, nos últimos anos, antes de sair para o doutorado. Antes, preparava bem, posso dizer 90% das aulas.

Ademais, a professora atesta que, apesar de ter um bom conhecimento da língua, pensa que ainda tem muito a aprender.

Simone não se vê como uma professora ideal, mas se considera uma boa professora de inglês. Embora se sinta realizada profissionalmente na carreira e feliz por trabalhar na instituição atual, ela conserva um objetivo antigo, segundo disse: "Estou super realizada trabalhando onde estou, sou feliz lá. Mas, ao terminar o doutorado, vou tentar me tornar professora universitária em um curso de Letras, pois retomei esse sonho lá de quando fazia Letras, que é trabalhar na formação de professores".

3.4 Procedimentos metodológicos e instrumentos para geração de dados

Os procedimentos metodológicos para geração dos dados desta pesquisa aconteceram em três etapas, a fim de atender aos objetivos específicos.

Na **primeira etapa** – de caracterização da participante, o perfil da professora foi levantado por meio do questionário semiestruturado disponibilizado pelo Apêndice I. O questionário foca nos aspectos objetivos que definiram a formação profissional da participante. Além disso, trata dos seus motivos iniciais para escolha da profissão, bem como os motivos para ensinar, levando em consideração possíveis alterações quanto ao contexto de atuação profissional, ao longo de sua vida profissional. O questionário também buscou identificar o nível de motivação atual da professora para ensinar inglês na instituição em que se encontra a partir de setenta aspectos relacionados às experiências circunstanciais do marco de referência de ensino de inglês como língua estrangeira, proposto por Miccoli e atualizado por Miccoli, Bambirra e Vianini (2020.

Na **segunda etapa** – de registro das trajetórias dos sistemas motivacionais, a participante gravou um áudio, narrando sua história profissional (narrativa do tipo história de vida), desde quando começou a aprender inglês e a atuar como professora de LE até o momento atual, com base no roteiro constante do Apêndice II. A trajetória dos sistemas motivacionais é compreendida como o percurso dinâmico da motivação, resultante da interação entre elementos internos e externos. Assim, a trajetória dos sistemas motivacionais expressa como a motivação emerge, se reorganiza e se adapta diante das experiências vivenciadas.

Posteriormente, a narrativa foi transcrita e seu conteúdo analisado. Assim, na **terceira** e última **etapa**, fez-se necessária a realização de uma entrevista semiestruturada com a participante para esclarecimento de dúvidas e o aprofundamento em alguns pontos mencionados (cf. Apêndice III).

3.5 Critérios para análise dos resultados

Inicialmente os dados do questionário foram compilados e o perfil da participante selecionada para fins de análise, bem como o contexto em que ela atua foram descritos.

A narrativa foi transcrita e analisada. A seguir, a entrevista foi realizada e seu conteúdo foi transcrito. Posteriormente, todo o conteúdo narrativo, ou seja, da narrativa e

da entrevista foi organizado com o objetivo de remontar a ordem cronológica da trajetória motivacional da professora ao longo de sua vida profissional.

Foram identificados os principais motivos que orientaram sua trajetória e descritas as maneiras pelas quais a participante gerenciou a própria motivação no alcance de seus objetivos de ensino e expectativas de formação – seja pela dimensão cognitiva, seja pela identitária, seja pela experiencial, à luz do referencial teórico apresentado. Dessa forma e nesses termos, foi descrita a trajetória do sistema motivacional da professora ao longo de sua vida profissional, assegurando o cumprimento do primeiro objetivo específico.

A partir de então, para cumprir o segundo objetivo específico – revelar os aspectos do contexto que permeiam essa trajetória motivacional –, foram identificadas todas as experiências circunstanciais presentes nos dados narrativos, bem como algumas experiências cujo conteúdo motivacional foi significativo na definição da trajetória motivacional. Essas experiências foram categorizadas segundo os marcos de referência de experiências de ensino e de aprendizagem proposto por Miccoli.

Uma vez categorizadas, o contexto foi mapeado por meio de dois aspectos evidenciados: (1) a sua composição, dada pela identificação das experiências que surgiram na condição de subcategorias, ou seja, que estavam aninhadas em cada experiência circunstancial, integrando-a; e (2) a sua natureza, dada pela categorização das experiências aninhadas. Por fim, os aspectos do contexto que permearam a trajetória motivacional da professora foram revelados.

A fim de atingir o terceiro objetivo específico, ou seja, evidenciar como o contexto influenciou a motivação da professora, todos os elementos do contexto presentes na narrativa foram correlacionados à trajetória motivacional da professora. Foi analisado: (1) como as experiências vividas influenciaram o gerenciamento da motivação pela participante e (2) como o gerenciamento levou a participante a vivenciar experiências específicas.

O Quadro 5 sistematiza a informação relacionada à geração e à análise dos dados da pesquisa.

QUADRO 5 – Etapas, procedimentos e critérios de geração e de análise dos dados

Etapas	Instrumentos	objetivos	Procedimentos metodológicos	Critérios de análise
1ª etapa – Caracterização da participante	questionário semiestruturado (Apêndice I)	levantar o perfil da participante	**1** reprodução da informação essencial	**1** ---
2ª etapa – Registro da trajetória do sistema motivacional	narrativa profissional do tipo história de vida gravada em formato de áudio (Apêndice II)	1º objetivo específico: remontar a trajetória do sistema motivacional da professora ao longo de sua formação e vida profissional	**2** descrição detalhada, em ordem cronológica: . de todas as experiências relativas à aprendizagem de inglês; e . de todas as experiências de ensino de inglês, vivenciadas em cada instituição por que passou a participante **3** identificação dos motivos e explicitação dos tipos de gerenciamento de motivação encontrados	**2** --- **3** Dörnyei (2001; 2009) Dörnyei e Kubanyiova (2014)
3ª etapa – Busca de informação complementar	entrevista semiestruturada gravada em formato de áudio (Apêndice III)	2º objetivo específico: identificar os aspectos contextuais que permeiam essa trajetória motivacional	**4** identificação das experiências circunstanciais e das principais experiências de motivação; **5** categorização	**4** e **5** Marcos de referência de experiências de Miccoli (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020)
		3º objetivo específico: explicitar a influência exercida pelo contexto na motivação da professora	**6** discussão dos aninhamentos experienciais que envolvem motivação para aprender e para ensinar inglês	**6** Ushioda (2007; 2009; 2015)

Fonte: Elaborado pela autora.

3.6 Considerações éticas

Foi assegurada a integridade da participante, a qual se dispôs a participar de forma voluntária nesta pesquisa sem que houvesse qualquer tipo de imposição ou coerção. Foi assegurado a professora o direito de desligar-se da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejasse. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo I), bem como o Termo de Autorização para Gravação de Voz (Anexo II), foram entregues a participante para conhecimento dos procedimentos e termos da pesquisa bem como para registro de sua autorização e concordância na participação.

Antes de iniciar a geração dos dados, a pesquisadora realizou uma reunião em que explicou a pesquisa de maneira detalhada à participante, explicitando as etapas da pesquisa e como seria a participação da voluntária, disponibilizando-se para o esclarecimento de quaisquer dúvidas. A pesquisa aconteceu de forma clara e aberta, isto é, sem quaisquer tipos de pontos obscuros ou desconhecidos pela participante.

Todo o processo metodológico da pesquisa foi conhecido pela participante de antemão, sobretudo no que se refere à geração e à análise dos dados, bem como à redação dos resultados da pesquisa. Os resultados da pesquisa foram apresentados à participante antes de serem divulgados, que ocorreu apenas após seu consentimento.

A identidade da participante, bem como das pessoas por ela mencionadas, foi preservada neste texto e continuará sendo em publicações futuras, garantindo-lhes o anonimato. Ademais, foi lhe assegurado que nada do que a pesquisadora publicasse poderia prejudicá-la em sua vida pessoal ou profissional. Para proteger a identidade da participante, o seu nome real foi substituído Simone. Dessa forma, entendemos que o compartilhamento de qualquer informação, inicialmente com a orientadora e/ou posteriormente com a comunidade acadêmica, não prejudica a vida pessoal ou profissional da participante, cujos interesses e bem-estar foram preservados ao longo de toda a pesquisa, bem como após o seu encerramento. Garantimos ainda que os resultados não serão utilizados por terceiros contra os interesses da participante e das pesquisadoras. Não houve qualquer tipo de alteração nos dados fornecidos pela participante, seja em sua transcrição ou análise – foram observados à risca a integridade e o rigor científicos desde a fase de geração de dados até a de publicação dos resultados.

Quanto aos benefícios diretos e indiretos desta pesquisa, acreditamos que, a partir do ato de narrar, a professora refletiu mais profundamente sobre sua motivação e sua

construção profissional, ampliando a sua percepção sobre o ensino de inglês e sobre seu contexto de trabalho.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do CEFET-MG em 28 de abril de 2025 e que se encontra cadastrada e aprovada na Plataforma Brasil sob o número CAAE: 86345324.7.0000.8507.

No próximo capítulo, os resultados são apresentados e discutidos.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A princípio, nesta seção, identifico os principais motivos que orientaram a trajetória motivacional da professora ao longo de sua formação e de sua atuação profissional, descrevo também as maneiras adotadas para o gerenciamento de sua motivação, na busca pelo alcance de seus objetivos de ensino e pelas suas expectativas de formação. Posteriormente, analiso os aspectos do contexto que impactaram de maneira mais significativa a sua trajetória motivacional. Por fim, analiso a influência do contexto na motivação da professora.

4.1 Trajetória motivacional da professora

Neste subitem, todo o conteúdo narrativo, ou seja, da narrativa (Apêndice II) e da entrevista (Apêndice III), foi analisado com o objetivo de remontar a ordem cronológica da trajetória motivacional da professora participante ao longo de sua formação e vida profissional. Foram identificados os principais motivos que orientaram a trajetória e descritas as maneiras pelas quais a participante gerenciou a própria motivação no alcance de seus objetivos de aprendizagem e de ensino – seja pela dimensão cognitiva, seja pela identitária, ou pela experiencial, à luz do referencial teórico apresentado. Dessa forma e nesses termos, foi descrita a trajetória, assegurando o cumprimento do **primeiro objetivo específico**.

A trajetória motivacional da participante inicia-se com a sua aprendizagem de inglês, que se estende e se confunde com a sua formação profissional em pré-serviço, depois em serviço, até alcançar o momento atual. Mais do que disso, ao focarmos em sua motivação ao longo do ensino de inglês, percebemos o quanto o aprender acontece e determina tanto a sua formação quanto a sua atuação profissional. Assim, para remontar a sua trajetória motivacional, optamos por nos apoiar na cronologia em que se deu a sua aprendizagem e o seu ensino de inglês. Este subitem divide-se em três momentos, a saber: primeiramente, pontuamos, de maneira objetiva, as principais experiências envolvendo aprendizagem e ensino de inglês que emergem do relato de Simone. A seguir, trazemos a sua voz para compreender a complexidade das experiências vivenciadas, os motivos e o gerenciamento da motivação feito por ela ao longo de sua caminhada. Por fim, buscamos compreender a influência de pessoas que lhe são significativas em sua trajetória.

4.1.1 As principais experiências envolvendo aprendizagem e ensino de inglês que emergiram do relato de Simone

Simone começou a ter contato com inglês na escola básica. Quando ingressou no curso superior em Matemática, em uma Universidade Federal no Sudeste do Brasil – Universidade 1, matriculou-se em um curso livre. Mais tarde, resolveu migrar para o curso de Letras na mesma instituição, quando passou a estudar inglês na universidade – tanto nas disciplinas do curso quanto em um curso de extensão.

Ao final do curso de Letras, conseguiu um estágio nos Estados Unidos por meio de um intercâmbio oferecido pela universidade, via convênio Fullbright–CAPES. Morou um ano nos Estados Unidos, quando fez disciplinas voltadas para o ensino de habilidades comunicativas em inglês e trabalhou como professora de inglês como língua estrangeira por um semestre.

Ao voltar para o Brasil, continuou trabalhando no curso livre em que atuava antes, no curso de extensão da universidade federal em que cursou Letras e teve a oportunidade de atuar como professora substituta de inglês no curso de Letras de uma Universidade Federal no Nordeste do Brasil, Universidade 2.

Pouco tempo depois, fez um curso de especialização em língua inglesa em uma outra Universidade Federal no Sudeste do Brasil, Universidade 3, localizada em uma capital, que durou dois anos. As aulas eram virtuais, com períodos de 15 dias presenciais durante as férias escolares. Nesse período, dava aulas em um curso livre e atuou novamente como professora substituta, agora em uma escola pública de uma cidadezinha do interior no Sudeste do Brasil.

Terminada a especialização, Simone trabalhou em uma escola particular no interior do Sudeste do Brasil por um ano, deixando o emprego para fazer o mestrado na área de formação de professores, quando atuou novamente como professora no curso de extensão da Universidade 1.

Terminado o mestrado, ficou um ano trabalhando em curso livre e teve a oportunidade de atuar novamente como professora substituta de inglês em Universidade Federal, nessa ocasião, no Sudeste do Brasil – UF 1 *campus* YY. Ficou lá por dois anos, quando foi aprovada em concurso público para professora efetiva de um instituto federal, onde leciona até hoje.

Enquanto aguardava ser chamada para tomar posse do cargo no instituto federal, Simone fez duas disciplinas isoladas de Doutorado em uma instituição federal em uma capital no Sudeste, ao longo de um ano.

Ao assumir o cargo no instituto federal, sentiu falta de estudar inglês e decidiu fazer aulas particulares com uma colega. Ao ser aprovada no estágio probatório, pediu licença para capacitação e mudou-se para o Sudeste para cursar o doutorado na mesma instituição federal em que havia cursado as disciplinas isoladas. Na oportunidade, passou a trabalhar como voluntária e informalmente, de maneira colaborativa com a sua orientadora, que atua como professora de inglês em turmas de ensino médio na instituição. Juntas desde 2024, preparam material didático (ensino de inglês via gêneros textuais) e planejam as aulas. Além disso, Simone acompanha três turmas, assistindo às aulas semanalmente ministradas por sua orientadora.

4.1.2 A voz de Simone acerca das experiências vividas

A professora Simone começa narrando que suas primeiras aulas de inglês ocorreram na escola básica, cujo foco do ensino estava apenas na habilidade de leitura. Em suas palavras, temos:

> Eu comecei a aprender inglês na escola básica, mas não foi, assim, uma aprendizagem muito significativa. (...) Eu não lembro, eu lembro, na escola, de só estudar inglês pro vestibular, né... que é leitura de textos, é interpretação, leitura e interpretação de texto. (...)

Simone se recorda de uma professora que despertava seu interesse, pois, segundo disse:

> É, eu não lembro qual é a série, mas eu só lembro dessa, só lembro dessa professora. Ela tinha acabado de voltar dos Estados Unidos, que o marido dela foi estudar. O marido (era) é professor na universidade. E aí, ela voltou e tava ensinando inglês pra gente. E assim, ela me chamava muita atenção, porque ela ficava, é, contando, né, falando sobre a cultura americana, sobre as diferenças. E **isso me chamava muita atenção**. (grifos nossos)

No entanto, parece que a abordagem tradicional da escola e a curiosidade pelas histórias da professora não se constituíram em motivos fortes o suficiente para a inspirar a aprender a língua, conforme teorizaram Dörnyei e Ushioda (2011). Neste trecho de seu relato, percebemos que ela tinha uma certa aversão à cultura americana em função de um

discurso vigente que culpava a América pela opressão de países em desenvolvimento. Essa aversão pode ter influenciado em muito a sua motivação nesse período:

> Quando estava na escola básica, estudava inglês por textos, pensando em aprender vocabulário para fazer o vestibular, **mas não levava muito a sério.** Era uma aprendizagem funcional, **não gostava da língua inglesa devido ao domínio econômico-cultural exercido pelos países falantes do idioma, principalmente os EUA**. (grifos nossos)

Segundo Bambirra (2009), uma crença perniciosa à aprendizagem pode minar o gerenciamento da motivação e somente pela sua ressignificação é que a pessoa consegue iniciar ou voltar a um gerenciamento já iniciado. Este parece ser o caso de Simone: a falta de interesse pelo inglês, que observamos em suas palavras, ao que parece, sustentada por uma crença que não havia sido questionada até então, impediu que a participante iniciasse o gerenciamento de sua motivação para aprender a língua no ensino médio.

Após concluir o Ensino Médio, Simone deu início à graduação, ao mesmo tempo em que começou a estudar inglês em um curso livre. Ela conta que: "... ao iniciar o curso de matemática na universidade, minha irmã pagou para eu fazer um cursinho de inglês, pois seria bom para a minha vida profissional".

Diferentemente da etapa anterior, Simone conseguiu se interessar pela aprendizagem de inglês no curso livre, conforme demonstra no trecho a seguir: "... e eu comecei a gostar [de inglês]. Os professores, né? Foi num cursinho, os professores eram bons".

Além de sua irmã Bianca reforçar a crença de que 'saber inglês seria bom para a vida profissional', sua generosidade certamente funcionou como mais um motivo para que Simone quisesse aprender, a princípio (Dörnyei, 2001). Além disso, ela cita outras experiências que, nesta fase, também funcionaram como bons motivos e contribuíram para seu engajamento na aprendizagem de inglês: a) compartilhamento de conhecimentos – "Uma amiga me pediu que lhe ensinasse o que eu aprendesse no cursinho **e isso me fez tomar gosto pela língua**" (grifos nossos); b) ampliação da aprendizagem linguística – "No cursinho, comecei a conhecer sobre a cultura dos outros países e **o novo idioma começou a fazer sentido para mim**" (grifos nossos); e c) contato com o idioma fora de sala – 'E eu, nessa época também, é, eu trabalhei numa loja de roupas indianas e que o patrão era um indiano, e ele falava inglês. E aí **o inglês começou a fazer parte da minha vida**, assim é, eu comecei a entender melhor a língua" (grifos nossos).

Ainda nesta época, Simone teve uma conversa com um amigo, que ela considera um "divisor de águas" em sua aprendizagem de inglês. Ela relatou que seu amigo lhe disse: "Aprender inglês vai te abrir portas, você pode aprender coisas novas e trazer para o seu país. A língua inglesa é a língua da ciência". A partir desta conversa, Simone encontrou uma justificativa para sua aprendizagem. Ela afirmou: "Comecei a entender a aprendizagem da língua como uma ferramenta para trabalhar em função da melhoria do meu país. **Aí fiquei mais tranquila**" (grifos nossos). Parece que a conversa teve o poder de libertá-la da culpa de gostar da língua dos opressores, a ponto de querer aprendê-la.

Aprender inglês, inicialmente, era considerado por Simone uma espécie de traição ao Brasil. Entretanto, ao passo que ela encontrou um motivo para aprender a língua, Simone consolidou sua motivação inicial para aprender e, por conseguinte, para ensinar inglês, isto é, "uma ferramenta para trabalhar em função da melhoria do meu país". Observa-se que a participante buscou um sentido para sua aprendizagem que estivesse alinhado aos seus valores, princípios e concepções pessoais e sociais. Assim, enquanto não percebia os benefícios que saber inglês poderia trazer ao Brasil, ela rejeitava o vínculo com a língua, deixando claro que não tinha motivação para aprendê-la.

Enquanto se mantinha fiel à única ideia de que os Estados Unidos eram um país imperialista, ela não gerenciava a motivação para aprender. Isso aparece claro em seu discurso quando ela conta que:

> antes de aprender, eu não escutava música em inglês, porque não queria ouvir algo sem entender o que estavam dizendo. E eu tinha muita pirraça mesmo, é, com os Estados Unidos, com a língua inglesa, né, pela questão da colonização, da exploração. Então, eu escutava mais música em português. É, eu fazia... não tinha muito essa ligação com o inglês, com países da língua inglesa.

No entanto, ao ressignificar essa crença, tudo mudou. Outros vestígios de gerenciamento da motivação aparecem no trecho: "assim, comecei a escutar mais músicas em inglês, tinha aula no cursinho todos os dias da semana, assistia mais filmes. Tinha muitas dificuldades, não foi fácil." Embora ela sinalize que teve dificuldades, o seu investimento em aprender a língua é claro.

Junto com o apreço pela língua, surgiram as dificuldades nos estudos, que a entristeceram naquele período, mas que não a impediram de continuar. Simone começou a estudar inglês aos 18 anos e, ao se comparar com seus colegas, especialmente com uma estudante que já possuía um bom domínio da língua, sentia-se mal, conforme relata:

“Nossa! Ela sabe pra caramba e o meu inglês é péssimo. Ela já fala e a gente tá no nível básico”. Ao descobrir que a menina era filha de uma professora de inglês e, portanto, praticava a língua em casa, Simone sentiu-se mais aliviada: “E aí, eu, eu parei, parei de sofrer um pouquinho. **É, mas isso tudo, é, não me parava, né. Eu queria estudar cada vez mais, estudar cada vez mais**” (grifos nossos).

Outro trecho interessante de seu relato é:

> E... e aí, eu estudava. Eu lembro que eu ia para a aula... pra aula de mate... no curso de matemática... lá na cidade Z tem uma reta, muito grande. Eu ia, sempre eu ia pra universidade escutando o áudio do livro [de inglês]. Eu lembro até hoje do meu primeiro, do primeiro diálogo do livro, de tanto que eu escutava o áudio pra ajudar, né, na minha aprendizagem.
>
> Como eu não estava muito satisfeita no curso de matemática, eu parei de estudar matemática e fiquei estudando só inglês, que eu tava gostando muito. E eu estudava, estudava, estudava, todo dia eu estudava. Teve um semestre, que eu fiz aula de inglês todos os dias, então era ótimo.

À medida que seu ânimo para estudar inglês aumentava, sua disposição pelo curso de Matemática diminuía, até que decidiu interromper a graduação. Durante as aulas de Português Instrumental, na graduação em Matemática, sua professora percebeu seu desinteresse pelo curso e sugeriu que ela mudasse para o curso de Letras. Simone confessou que não estava gostando do curso de Matemática e afirmou que estava, de fato, apreciando a disciplina de Português Instrumental, pois, como disse: “passou a ser uma coisa mais compreensível, mais lógica, mais real, é... com conexão com a nossa vida”, diferente de quando estudou inglês no ensino básico e não conseguia ver conexão entre o que estudava e a vida diária. Assim, Simone aceitou a sugestão da professora, pediu auxílio com a redação para preparar-se para o vestibular e, mais uma vez, gerenciou a sua motivação para vencer aquele obstáculo. E foi aprovada. Em suas palavras, temos:

> E aí, eu aceitei... a professora. Eu falei com ela: olha o inglês, eu fui, ia fazer letras, a prova aberta, no vestibular, era inglês e português. Eu falei: ah, inglês, tudo bem, eu já sei, mas eu não sei português. Eu não acho que conseguiria fazer uma redação. E aí, eu fiquei um semestre estudando redação com ela. Eu fazia uma redação e ela corrigia, eu reescrevia, e aí eu passei pro curso de letras.

Ingressou no curso de Letras e, ao longo da graduação, teve que estudar muito, pois seu inglês ainda era básico. Simone compartilhou que seus colegas estudavam Literatura, enquanto ela tinha uma demanda maior: “... eu, além de estudar Literatura, eu tinha que estudar a língua também. Eu tive muita dificuldade na leitura dos textos, **mas**

eu não desisti" (grifos nossos). Além disso, iniciou um curso de extensão de inglês na universidade e tomou outras medidas para melhorar seu domínio da língua, conforme relatou:

> Continuei estudando no cursinho, fazia todos os cursos de extensão da língua que o Departamento de Letras oferecia. Coloquei TV a cabo em casa pra poder escutar os canais americanos, britânicos. E aí, a partir do curso de Letras, eu passei a minha vida toda pro inglês: no telefone, no computador... eu tentava escrever o máximo em inglês.

Observamos que, uma vez que Simone reconheceu e validou o seu desejo de aprender inglês, ela encontrou energia para se manter na segunda fase do modelo processual de Dörnyei (2001), transformando motivos em ações em prol da proteção de sua motivação e da concretização de sua aprendizagem.

Mais tarde, durante a graduação em Letras, aconteceu um episódio que demonstra o quanto Simone gerenciava a sua motivação. Ela se candidatou à vaga de professora no curso de extensão da universidade, mas não obteve sucesso na primeira tentativa. Simone relatou que a maneira como recebeu o *feedback* sobre sua reprovação a bloqueou por um tempo, pois passou a se sentir inferior a seus colegas, especialmente considerando que só iniciou o estudo de inglês aos 18 anos, enquanto a maioria deles já estudava há mais tempo. Além disso, enfrentou dificuldades de aprendizagem no começo do curso de Letras. Ela confessou: "... foi como se fosse um reforço da minha deficiência".

Apesar de ter ficado triste com a não aprovação e com a conversa que teve com a professora sobre seu desempenho, Simone não desistiu, conforme verificamos no seguinte trecho: "Ela me disse que era a questão da minha pronúncia. Eu fiquei muito triste, muito, muito, muito triste mesmo de não ter sido aprovada. Chorei pra caramba, **mas não desisti**. Eu voltei a fazer o curso pra poder ser professora, né?" (grifos nossos).

Após mais um ano de preparação, Simone se candidatou novamente à vaga de professora no curso de extensão. Dessa vez, conseguiu a vaga, provando para si mesma ter força suficiente para gerenciar a própria motivação em prol de seus objetivos de aprendizagem e de vida. Ela contou em seu relato: "No meio da graduação, fui aprovada no *Teacher Training Course* do Departamento para dar aulas no Curso de Extensão. Aprendi muito, mas não fui aprovada no teste para dar aula. Fiz novamente o treinamento e na segunda tentativa, consegui".

A partir desse momento, suas experiências de aprendizagem se entrelaçam com as experiências de ensino, pois ela começou a lecionar sem deixar de buscar melhorar seus conhecimentos linguísticos e didáticos, seja por meio de estudos independentes, cursos livres ou na universidade. Sendo assim, ela utiliza o ensino como forma de aprendizagem, conforme relata no seguinte excerto:

> Foi quando comecei a dar aulas que passei a aprender muito mais. Todos os dias tinha alguém que me perguntava algo que não sabia, aí ia pesquisar.
>
> Eu acho que eu demorava umas três horas pra planejar uma aula. Eu estudava muito a língua, o conteúdo, e sempre tinha perguntas na sala que eu não sabia responder. Mas aí, eu buscava é... a resposta, né, estudar e, e, depois, eu respondia pros alunos. E isso me fez aprender muito, né?

Simultaneamente, Simone passou a trabalhar como monitora em um curso livre. Após um ano, foi promovida a professora. Começou lecionando para crianças e, ao longo de dez anos, foi passando para níveis mais avançados.

Ao final da graduação, participou de um programa de intercâmbio no Departamento de Letras em uma universidade nos Estados Unidos, onde permaneceu por dois semestres. Inicialmente, no Instituto de Línguas da Universidade americana, lecionou a disciplina *Vocabulary* para alunos estrangeiros e foi estudante das outras disciplinas – *Listening*, *Writing*, *Speaking* e *Pronunciation*. No segundo semestre, cursou as disciplinas *English one-oh-one* e *Literature*. Em suas palavras, temos: “Ao final da graduação participei de um programa de intercâmbio da universidade, fiquei dois semestres estudando nos Estados Unidos e tive a oportunidade de ensinar [inglês para] estudantes internacionais. Aprendi muito nessa experiência”.

Após retornar ao Brasil, Simone continuou trabalhando no curso livre em que atuava e no curso de extensão da universidade. Posteriormente, atuou como professora substituta na Universidade 2 por um ano. Simone gostou dessa experiência e comentou: “Eu dava aula de línguas e era uma cidade pequena, então é... foi bem interessante essa oportunidade, né? Mais uma forma de... aprender, né? Sempre e aí eu sempre estudando, estudando, né?”.

É interessante observar que, em todas as oportunidades de trabalho que a participante se engaja, ela foca em aprender, em estudar, em forjar estratégias que a possibilitem investir mais em se manter em contato com a língua inglesa, em uma demonstração inequívoca de que, uma vez empoderada de um motivo que ela considerava

justo para aprender inglês, seu gerenciamento motivacional seria incansável. Em suas palavras, temos: “Sempre tento ter contato com a língua, faço yoga com vídeos em inglês, assistia vídeos sobre natação, que amo, em inglês. Estou sempre estudando inglês, sinto que ainda tenho muito que aprender.”

No ano seguinte, Simone iniciou um Curso de Especialização em Inglês em uma Universidade Federal no Sudeste e continuou lecionando no curso livre. Em determinado momento, ela substituiu um amigo, por um mês, em uma escola pública em uma cidade do interior do Sudeste.

Segundo ela contou, a experiência foi frustrante. Em suas palavras, temos:

> ... tive uma oportunidade de substituir um amigo numa escola pública. Mas assim, não foi uma boa, não foi uma... Na verdade, foi uma experiência muito difícil, porque era numa cidadezinha do interior e muito dos meninos estavam lá por causa da bolsa. É... que eles recebiam, né, bolsa permanência, e era uma situação muito difícil. Eu não conseguia ensinar nada na aula, era uma sala de aula lotada, tinha uns 40 meninos e eu acostumada a dar aula no curso de idioma né?, uma sala, poucos alunos, alunos na maioria querendo aprender.

Então, ela avaliou a experiência da seguinte forma:

> Então assim... foi bem frustrante pra mim esse mês. Eu voltava pra casa quase todo dia chorando. É... e tinha decidido que eu não queria, não queria trabalhar em escola pública, é, escola é nessas condições né. Desde a Letras, eu tinha é..., eu tinha um sonho que era ser professora universitária é..., mas eu sabia que a caminhada era longa e que eu ainda tinha muito que aprender.

É sabido que uma experiência muito negativa de natureza afetiva pode ter o poder de influenciar negativamente o gerenciamento da motivação e, por vezes, até interrompê-lo (Bambirra, 2014; 2017). No entanto, esse não foi o caso de Simone, pois ela compreendeu que o que a impediu de fazer o seu trabalho como desejava foi o contexto em que se viu inserida e não o seu ideal como professora.

Após a especialização, Simone iniciou o mestrado na área de formação de professores na mesma universidade em que se graduou. Relatou que uma professora a incentivou e a apoiou para que realizasse a inscrição no mestrado, conforme se constata no excerto:

> Ela, foi a professora que me, que me deu o pontapé. Ela me chamou um dia falou: ‘Vamos marcar pra você começar a escrever o seu projeto de mestrado!’... E, assim, é, eu lembro, né, ela me deu a mão pra começar a caminhar, quer dizer, pra começar é, o início, né, de um sonho porque eu queria muito fazer o mestrado.

O fato de uma professora, a quem ela admira, ter-lhe oferecido essa ajuda neste momento de sua vida funcionou como o motivo que Simone precisava para gerenciar a motivação para entrar no mestrado.

Enquanto se preparava para o mestrado, Simone conseguiu um emprego em uma escola particular. Ela considera a experiência positiva, embora tenha recusado uma oferta para trabalhar em outra escola da mesma rede, pois havia sido aprovada no mestrado e precisava de mais tempo para os estudos. Assim, ela se manteve apenas no curso de extensão da universidade e no mestrado. Em suas palavras, temos:

> Eu dava aula é... nessa escola. Era, eu não tinha muita liberdade nessa escola, era bem ritmo de cursinho. Tinha apostila, então assim, eu tinha que trabalhar com o que eu tinha na apostila. Então, eu tentava sair um pouco, eu levava, na verdade, eu tô lembrando aqui... como na escola eu tinha liberdade pra imprimir material, então eu, eu organizava, eu pegava um pouco do material do cursinho (que estudou) é... um pouco extra e levava pros meninos pra gente poder trabalhar, porque as apostilas, elas eram só com leitura, gramática, não tinha áudio, não tinha vídeo. Então, assim, eu tentava trabalhar com eles as 4 habilidades. Foi uma experiência boa é... eu tinha recebido uma oferta para trabalhar numa outra escola da rede, mas eu, como eu passei no mestrado, eu decidi, vou é, ficar só no mestrado, pra poder, é ficar no mestrado e no curso de extensão da universidade, porque assim eu teria mais tempo pra estudar pro mestrado.

Este excerto evidencia Simone gerenciando sua motivação para ensinar, em um primeiro momento, e sua motivação para aprender, em um segundo momento. De início, ela demonstra gerenciar o ensino, ao não se acomodar às circunstâncias impostas. Apesar de não ter liberdade para escolher o material didático ou para criar o próprio material, ela buscava enriquecer o que tinha, para dar o seu melhor. Ao final, ela revela estar gerenciando sua aprendizagem, ao recusar uma oferta de trabalho em outra escola da rede, para privilegiar uma etapa que ela sabia ser fundamental para o alcance de seu sonho – ser professora universitária.

Após concluir o mestrado, Simone trabalhou em um curso livre, enquanto prestava concursos para Institutos Federais. Apesar de ter tido uma experiência negativa na escola estadual, ela manifesta o desejo de trabalhar na rede pública: "... eu queria, né, eu queria ser professora universitária, mas como eu só tinha o mestrado, eu comecei a fazer concursos pros institutos federais". E justifica insistir na rede pública da seguinte forma: "Eu acredito é... na educação como, é uma das maneiras pra gente melhorar a condição, né... das pessoas, dos brasileiros. Então, eu acredito muito na educação pra uma justiça social".

Este excerto nos remete diretamente à conversa libertadora que Simone teve com um amigo, quando ainda era estudante de Matemática, sobre o motivo de se aprender inglês. Mais do que isso, ele evidencia que promover justiça social é o principal motivo que levou a Simone a decidir aprender e ensinar inglês. Sob essa perspectiva, toda a sua formação e atuação profissionais aconteceram em função do gerenciamento motivacional que ela realiza (e aqui uso o presente porque o gerenciamento ainda não terminou) para assegurar o alcance deste objetivo: promover o seu aluno, pessoal e socialmente. Perguntada, no questionário, sobre o que a levou a escolher ser professora, Simone respondeu:

> Tive muitas dúvidas no início da graduação, se seria professora de inglês (uma língua estrangeira) ou português (minha língua). Mas com a conversa com meu amigo que relatei anteriormente, optei pelo inglês e estou satisfeita. Agora entendo que aprender uma nova língua é algo muito profundo na nossa vida, tem um poder transformador, da nossa identidade, comportamento, visão de mundo etc.

Aprovada para o cargo de professora efetiva da rede federal de ensino básico, enquanto aguardava sua convocação, trabalhou como professora substituta por dois anos na Universidade Federal 1, *campus* YY. Lecionava a disciplina de Inglês Instrumental para cursos de Tecnologia e Ciência da Computação no Ensino Superior e atuava também no Ensino Médio federal nesse campus. Simone tentou implementar a abordagem de ensino de inglês por meio de gêneros textuais na escola e obteve sucesso por um ano. Ela contou que:

> Durante um ano, eu fiz esse trabalho com gêneros. Depois, eu recebi áudios de estudantes falando... é, um estudante, que na apresentação ele ficava super nervoso e hoje ele me mandou um áudio né, hoje, há 1 ano, ele me mandou um áudio falando que... me agradecendo muito porque se não fossem as minhas aulas, ele não saberia. Hoje ele, ele trabalha com chineses, americanos e não tem nenhum problema de comunicação [em inglês]. Então, ele agradece muito por aquelas aulas.

No ano seguinte, no entanto, ela teve que interromper esse trabalho, pois a coordenadora informou que alguns estudantes preferiam estudar apenas o conteúdo do livro. Simone disse: "... eu tô lembrando agora que a coordenadora me disse que eu tava jogando pedra... pérolas aos porcos, que eles ainda não estavam prontos pra trabalhar com o gênero, que se eles conseguissem entender o que tava escrito no livro, que tava muito bom". Nesse período, Simone estava pesquisando sobre a abordagem via gêneros textuais e, inclusive, teve que apresentar uma aula sobre esse tema em um dos concursos que

prestou. Além disso, ao ler alguns artigos, conheceu uma professora/pesquisadora que trabalhava com a abordagem e fez contato para obter auxílio.

Ao final de seu tempo como professora substituta, Simone começou a cursar disciplinas isoladas no doutorado com a pesquisadora que a apoiou com a abordagem via gêneros textuais.

Em seguida, foi convocada a assumir o cargo de professora efetiva no Instituto Federal em que atua, no nordeste do Brasil, um campus pequeno. Inicialmente, o campus oferecia apenas cursos técnicos subsequentes e Simone lecionou exclusivamente a disciplina de Inglês Instrumental. Ela comentou que "o nível [linguístico] dos estudantes era muito, muito básico". No segundo ano de trabalho, Simone assumiu a chefia da Assistência Estudantil e, ao mesmo tempo, continuou lecionando. De seu relato, trazemos o seguinte excerto, que mostra Simone persistindo no gerenciamento de sua motivação para aprender inglês e tudo o mais que fosse necessário para o alcance de seu sonho:

> Mas eu continuava com as minhas turmas, eram poucas, e assim, eu não tinha muito é, muito desafio, porque assim, era muito básico, né? Era assim, os estudantes, os níveis né, a realidade deles é totalmente diferente da dos estudantes que eu ensinava na universidade, no curso de extensão, no inglês instrumental, pro estudante da graduação né? Eles eram técnicos. Então assim, eu não tinha muito desafio, **mas eu continuava sempre estudando**. Tem uma plataforma – *Coursera* –, que eu sempre usei para estudar – fiz vários cursos de gramática, de leitura, vários cursos eu fiz no *Coursera*, de pronúncia, de fonética, de leitura, de como ensinar inglês. **É, tô sempre estudando, sempre buscando é... aprender, sempre o contato com a língua.** (grifos nossos)

Após algum tempo, o campus abriu um curso integrado ao Ensino Médio e Simone ficou responsável pela elaboração do currículo de inglês, como ela mesma explica: "... nós conseguimos fazer o currículo com o ensino via gêneros textuais". Ela foi coordenadora do curso e, segundo ela, o ano foi estressante devido à quantidade de informações novas e aos muitos questionamentos de professores, alunos e responsáveis. No entanto, ela considerou que o trabalho com as aulas de inglês foi muito gratificante. Em suas palavras, temos:

> ... o ensino de inglês, eu fiz, acredito assim, que foi bem legal. Os meninos gostaram das apresentações [finais]. Elas foram boas. Eu não consegui trabalhar muito com... com a parte oral, por causa do tempo. Mas é uma coisa boa: aqui no instituto, eu tinha todas as condições, né? É... o campus, ele é tecnológico, então, assim, os meninos têm computadores, eu podia dar as minhas aulas no... no laboratório de informática, a internet é boa, e então assim, eu tinha todas as ferramentas pra... pra poder trabalhar com os meninos e isso me deixava muito satisfeita.

Simone continuou gerenciando a própria motivação, dedicada a seu desenvolvimento linguístico. Teve aulas particulares com uma amiga, pois sentia que as aulas que ministrava no Instituto não a desafiavam. Ela relata:

> É, mas eu continuei, continuei estudando. Teve um período que eu também fiz aula particular com uma colega, que ela é uma ótima professora, assim, é bem tradicional... Eu fazia essa aula com ela para estudar temas mais avançados e ter a chance de ficar em contato com a língua, certo?

Iniciou o doutorado na instituição em que realizou as disciplinas isoladas e, temporariamente, afastou-se das atividades profissionais para se dedicar ao curso, em mais uma clara demonstração de comprometimento e gerenciamento motivacional em prol do alcance de seus objetivos. Atualmente, mantém o contato com o inglês por meio de leitura de artigos, vídeos, palestras e um curso de formação de professores, com foco na parte linguística e no *speaking*. Além disso, ela continua eventualmente a comunicar-se com amigos que falam inglês e residem nos Estados Unidos.

No início do ano letivo de 2024, pediu à sua orientadora para acompanhá-la em suas aulas de inglês, na expectativa de se sentir mais segura para trabalhar com a abordagem via gêneros textuais quando voltar para o Instituto Federal. Desde então, participa das aulas de três turmas, ministradas pela orientadora no ensino médio. Mais do que isso, desde o início dessa empreitada, ela ajuda a professora a planejar as aulas e a elaborar o material didático a ser usado, já que a professora não adota livro didático, mas sim cria todo o material. Sem dúvida, Simone está gerenciando sua motivação em prol de sua formação, buscando aprender com mais essa oportunidade por ela criada. Fica evidente que sua aprendizagem se confunde com o seu fazer profissional e que o alcance de seus objetivos se torna, apenas, uma questão de tempo.

Ao buscar compreender melhor como se dá o gerenciamento motivacional de Simone ao longo de toda a sua aprendizagem de inglês, formação profissional e atuação como professora, algumas considerações precisam ser feitas. Retomaremos a seguir brevemente alguns pontos de sua trajetória motivacional para explicar o gerenciamento à luz do referencial teórico abraçado.

4.1.3 Trajetória motivacional à luz do referencial teórico

Ao iniciar o curso livre, Simone, em um primeiro momento, não tinha uma perspectiva clara de que seria professora e que, por meio de sua profissão, poderia contribuir para a sociedade brasileira. Ela tinha uma crença perniciosa que não a deixava se identificar nem com a língua e nem com a cultura inglesa. No entanto, pouco tempo depois, conseguiu ressignificar a crença e associou aquele desejo patriótico ao ensino de inglês. Naquele momento, influenciada por crenças e valores familiares, Simone estabeleceu para si o objetivo de galgar o ápice nos estudos e atingir um 'eu ideal' – decidiu que iria se esforçar para tornar-se professora universitária. Desde o início do curso de Letras, ela trabalha para diminuir a distância existente entre o seu 'autoconceito' e o seu 'eu ideal', **gerenciando a sua motivação pelo viés identitário**, principalmente, na perspectiva teorizada por Dörnyei (2009).

O estabelecimento do motivo inicial – aprender inglês para beneficiar seu país – foi feito de forma afetiva, com base em uma questão identitária, e desdobrou-se para seu motivo seguinte no curso de Letras – trabalhar com formação de professores. A partir da construção imagética do 'seu ideal', Simone passou a orientar suas escolhas formativas e de trabalho. Ao longo do caminho, sua motivação e sua esperança foram sendo retroalimentadas (Dörnyei; Kubanyiova, 2014). Desta forma, não só sua prática pedagógica foi influenciada pela busca por alcançar esse 'eu ideal', mas também toda a sua formação e o seu desenvolvimento profissional (Kubanyiova, 2012). Esse gerenciamento motivacional de Simone continua ativo até hoje.

Entretanto, não foi somente por essa via (identitária) que Simone vem gerenciando a própria motivação. Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), quando o objetivo a ser alcançado é de longo prazo, é muito difícil que a motivação seja gerenciada apenas pelo viés identitário porque demandaria que a pessoa investisse muito em criar e em alimentar a visão do seu 'eu ideal'.

Orientada pela intenção de tornar-se professora universitária no curso de Letras, ela passou a **gerenciar sua motivação pelo viés cognitivo**, traçando metas e cumprindo-as por meio de objetivos de curto e médio prazo (Dörnyei, 2001). Esse tipo de gerenciamento lhe permite ter mais controle sobre si em termos motivacionais (autorregulação), aumentando suas chances de proteger a motivação e continuar avançando em direção a seus intentos (Dörnyei, 2001; Bambirra, 2009).

Como exemplo desse gerenciamento, temos que, enquanto ainda era estudante de graduação, ela teve interesse de atuar como professora no curso de extensão da universidade. Para conseguir seu intento, passou pela fase (1) pré-acional, quando seu desejo foi transformado em objetivo, estabelecendo um plano de ação para se preparar para a seleção. Definiu, por exemplo, os recursos, a periodicidade e os conteúdos que precisaria estudar, bem como fez um planejamento de estudos. Na fase (2) acional, gerou e implementou as ações definidas na fase anterior, mantendo sua motivação ao executar suas submetas – aprender os conteúdos necessários para a prova de seleção até que fosse aprovada. Dessa forma, por meio de mecanismos de controle e proteção, ela gerenciou a sua motivação para conquistar seu objetivo. Mas, como Simone não foi aprovada na primeira tentativa, ela passou pela fase (3) pós-acional, quando refletiu francamente sobre porque não havia conseguido e o que precisava fazer para conseguir aprovação, em uma segunda tentativa, pois não desistiu de seu objetivo inicial. Voltou à fase pré-acional, reviu e reestabeleceu seu plano de ações, estabeleceu novas submetas, elegeu estratégias para superar as dificuldades. Retroalimentou o processo motivacional e passou a agir e a controlar e proteger a própria motivação, até que alcançou de seu objetivo inicial: foi aprovada na seleção para ser professora no curso de extensão da universidade.

Para lecionar em uma universidade, alguns requisitos são necessários. Entre eles estão: conhecimento de inglês em nível avançado, mestrado e/ou doutorado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras ou área afim. Para traçar com sucesso esse caminho, Simone buscou estudar muito, aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem que surgiram, abriu mão de trabalhar em instituições que pagavam melhores salários para atuar em escolas públicas, pensando em construir uma carreira na rede pública e ficar cada vez mais próxima de ser professora universitária, diminuindo, aos poucos, a distância entre a forma como se via – o seu ‘eu atual’ ou autoconceito –, e o ‘eu ideal’. Após terminar a graduação, ela fez pós-graduação *Lato Sensu* em ensino de inglês, defendeu uma dissertação de mestrado relacionada à formação de professores e atualmente cursa o doutorado, em que pretende investigar a aprendizagem da língua.

A trajetória de ensino de Simone, em quase todos os momentos, se confunde com sua trajetória de aprendizagem, haja vista que começou a dar aulas antes mesmo de entrar para o curso de Letras e nunca parou de estudar. Além disso, ela considera sua prática em sala de aula uma oportunidade de aprendizagem, como coloca: “Foi quando comecei a dar aulas que passei a aprender muito mais”.

Para preservar a sua motivação e alcançar suas metas, Simone também usou de **gerenciamento pelo viés experiencial** no enfrentamento não só dos desafios das salas de aula em que atuou, mas também no encontro com dúvidas, das inseguranças e das dificuldades inerentes do caminho. Nas experiências circunstanciais que viveu, ela mobilizou crenças, administrou experiências pessoais que aconteceram em paralelo à aprendizagem e ao ensino de inglês, refletiu acerca do que vivenciou, por vezes remontando experiências anteriores, visto que é uma pessoa reflexiva e buscou ajuda de terceiros sempre que pôde, inclusive, mais recentemente, recorreu à terapia.

Por meio de metacognição e autorregulação, Simone avalia as circunstâncias do contexto interno e externo a si e busca ter experiências que, estrategicamente, possam ajudá-la a contornar os problemas, a persistir no gerenciamento da motivação e a alcançar os seus objetivos. Um exemplo do gerenciamento experiencial está no fato de ela ter pedido à sua orientadora de doutorado para acompanhar o seu trabalho nas turmas de inglês do ensino médio. Assim, enquanto faz o doutorado, ela aproveita o tempo que tem para preparar material que irá usar no futuro e, ao mesmo tempo, adquirir segurança para usar a abordagem via gêneros quando reassumir o cargo no IF. Ou seja, ela elege viver experiências de determinado tipo como estratégia para ampliar a sua aprendizagem e ficar mais perto do seu ‘eu ideal’.

Em algum momento, em fase pós-acional, Simone poderá tornar-se professora em uma universidade pública ou poderá modificar seu objetivo e estabelecer novas metas. Ela gerencia a própria motivação com maestria e, por isso, venceu tantos obstáculos na vida, construiu uma formação acadêmica sólida e é uma professora muito competente.

4.1.4 A influência de pessoas significativas na trajetória motivacional de Simone

Algumas professoras que Simone encontrou ao longo de sua trajetória de aprendizagem e de formação tiveram um impacto significativo em sua trajetória profissional, sendo também fontes de inspiração. Ela destaca quatro em especial: uma da graduação em Matemática, duas da graduação e mestrado em Letras e uma do doutorado.

Ela diz que a Joana, professora de Português Instrumental no curso de Matemática, foi muito importante, pois percebendo sua não identificação com o curso, sugeriu-lhe que migrasse para o curso de Letras.

Depois menciona duas professoras do mestrado: Isabel e Clara. Sobre Isabel, a professora que a incentivou a fazer mestrado e a ajudou a materializar o projeto de pesquisa para tentar o processo seletivo, ela relembra:

> ... ela é um doce! ... Ela é pura emoção. Ela entende a gente. Ela, foi a Isabel que me, que me deu o pontapé, ela me chamou um dia falou: vamos marcar pra você começar a escrever o seu projeto de mestrado. E foi assim, que eu comecei. E aí, eu conversando com ela e ela começou a fazer o esqueleto do meu projeto. E... e, assim, é, eu lembro, né, **ela me deu a mão pra começar a caminhar**, quer dizer, pra começar é, **o início, né, de um sonho porque eu queria muito fazer o mestrado**. E aí, eu fui lendo e mostrando pra ela. (grifos nossos)

No questionário, Simone respondeu sobre o perfil do professor ideal. Ela escreveu:

> Acho que o principal é ter sensibilidade para entender que está trabalhando com seres humanos, indivíduos, cada qual com suas características. Uma professora que conheça seus/suas estudantes, suas forças e fraquezas na aprendizagem, no ensino e no convívio em sala com o professor e entre eles e elas. Além disso, é de suma importância conhecer a língua, sua cultura, ter um conhecimento linguístico forte e saber buscar a melhor técnica, método que atenda aos objetivos do curso e ao perfil do(a)s estudantes.

Na pergunta seguinte, ela deveria dizer se acredita que tem esse perfil. Ela começou respondendo com a frase: “Preciso melhorar a minha escuta em relação àquele(a)s estudantes mais quietinho(a)s, às vezes, acho que não dou a atenção devida”. Nesse sentido, compreendemos que a Isabel parece ter influenciado a Simone sobre esse aspecto em especial, mostrando a importância de o professor ter empatia, característica que foi também ressaltada por Simone ao falar de Clara.

A orientadora de mestrado, Clara, é lembrada por Simone com grande admiração:

> ... a Clara... nossa! Eu sempre quis ser como ela. **Ela sempre, ela muito, muito dedicada, muito humana, muito próxima da gente, é, sempre perguntando se a gente tá bem, como que a gente tá**, ela era muito disciplinada, ela sempre pontual, chegava na hora certa, tava com tudo sempre prontinho, anotando as coisas, ela sempre ficava fazendo anotações. É e assim, é eu sempre gostei muito das aulas dela.

O excerto a seguir mostra como a admiração de Simone por Clara influencia a sua formação, a sua identidade profissional, a ponto de ela modificar seus hábitos e a desenvolver um olhar mais crítico ao fazer do professor, transformando, certamente, também a sua atuação profissional atual e futura:

> Depois que eu comecei a ser professora, eu parei de assistir as aulas dela [da Clara] como aluna, somente, né? Então, eu ficava fazendo anotações de como ela dava aula, é, dos passos que ela dava, das orientações. Quando eu passei a ser professora, agora eu já não assisto mais aula somente como aula, somente no papel de aluna, né, mas sempre como professora, vendo o que os professores fazem, o que é melhor.
>
> Então a Clara, ela foi sempre um modelo pra mim. Primeiro, ela acordava cedo... É o que eu faço, o que eu faço agora. Eu não conseguia antes. Ela sempre fazia, né?, que era acordar cedo e ter uma disciplina. Então é... de estar tudo prontinho, tudo organizadinho, saber... A aula dela fluía né?, tinha um início, um meio e um fim. Então, ela sempre é, sempre foi assim, eu sempre falava, né, quando eu crescer eu quero ser igual à Clara.

Por fim, ela demostra sua admiração por Cecília, orientadora do doutorado, conforme se vê o trecho a seguir: “Então, a Cecília, ela é um modelo pra mim também. As aulas delas são perfeitas. É... o conhecimento que ela tem, eu não sei se eu ainda vou conseguir ter, um conhecimento assim, mas eu tô buscando isso”.

Por meio da observação de suas professoras, em especial das professoras do mestrado e do doutorado, Simone projeta e nutre seu ‘eu ideal’, pois, deseja ser como elas, uma professora universitária da rede pública federal, amorosa como a Isabel, organizada como a Clara e sábia como Cecília.

Kubanyiova (2012) explica que a visão do eu no futuro influencia diretamente o nível de envolvimento com novas ideias e inovações na educação. Nesse sentido, observa-se que Simone, ao projetar-se no futuro, tem sua prática pedagógica no presente impactada por essa visão. Ela busca implementar a abordagem via gêneros textuais nos contextos em que trabalha, pois conheceu essa abordagem ao estudar para fazer concurso público e concluiu: “faz muito sentido pra mim”. Ou seja, a professora que ela quer vir a ser, e talvez já seja, sem perceber, tem que conhecer os métodos e as abordagens de ensino atuais.

Além disso, Simone demonstra que contribuir para o desenvolvimento dos estudantes é uma de suas prioridades. Ao relatar uma experiência como professora substituta, durante a qual trabalhou com a abordagem via gêneros textuais por um ano, menciona com entusiasmo o retorno positivo que obteve por parte dos estudantes. Ela mencionou outras situações em que foi reconhecida e valorizada como professora e terminou a sua narrativa justificando o compromisso que tem para consigo mesma, relacionado a seu autoconceito e à sua identidade profissional. Em suas palavras:

> Então, assim, eu sinto uma ligação muito forte com os estudantes, né? Isso faz com que eu busque melhorar, é..., melhorar como pessoa, melhorar o meu inglês, melhorar, a minha, o meu ensino. Então, é por isso que eu tô estudando, é, pra poder ser uma professora, ser uma pessoa melhor.

Por fim, ressaltamos que, embora tenha sido solicitada a descrever toda sua atuação profissional, tanto no questionário quanto no roteiro da narrativa, Simone não incluiu as aulas particulares em seu relato. Ao abordar sobre o relacionamento com os estudantes na narrativa, ela apenas menciona que deu aulas particulares e que tinha uma ótima relação com os estudantes, mas não especifica o período em que lecionou nem fornece detalhes adicionais sobre essa experiência. Simone afirma que era valorizada nesse contexto, relatando: "Eu começava a dar aula pra uma pessoa na família, e depois eu passava pros outros filhos, dava aula pra mãe, pra toda família e eles me indicavam". No entanto, ela não aprofunda a descrição dessas aulas e, em nenhum momento de sua narrativa, menciona aspectos financeiros relacionados a essa atividade. Parece que a sua motivação profissional está profundamente vinculada ao ideal de promover o outro e contribuir para o seu país. O *status* da profissão ou o retorno financeiro aparentam não ocupar lugar importante em sua motivação.

4.2 Aspectos do contexto que permearam de maneira mais significativa a trajetória motivacional da participante

Para cumprir o **segundo objetivo específico**, foram identificadas todas as experiências relacionadas a eventos e/ou circunstâncias de vida que orientaram a formação e a atuação profissionais, presentes nos dados narrativos. Essas experiências foram categorizadas segundo os marcos de referência de experiências de ensino e de aprendizagem propostos por Miccoli. A intenção inicial era utilizar apenas o marco de referência de experiências de ensino, tendo em vista que o nosso foco está na trajetória de ensino de Simone. Entretanto, em certos momentos, Simone narra a partir de sua perspectiva de aprendiz, tornando impossível dissociar sua trajetória de estudante daquela como profissional.

Uma vez categorizadas essas experiências, o contexto foi mapeado em duas dimensões, a saber: (1) composição, pela identificação de subcategorias de experiências, ou seja, experiências aninhadas em cada experiência circunstancial, integrando-a; e (2) a

sua natureza, pela categorização das experiências aninhadas. Foram, assim, revelados os elementos no contexto que permearam a trajetória motivacional de Simone.

À luz da perspectiva complexa, evidenciamos que, ao longo de sua trajetória profissional, Simone possuía variados motivos profissionais. No entanto, para fins de organização textual, optamos por dividir sua trajetória profissional em **três principais motivos**, que são: 1) tornar-se professora de inglês; 2) tornar-se professora de inglês da rede pública federal; e 3) tornar-se professora de inglês em um curso licenciatura em Letras em uma universidade pública da rede federal de ensino.

O primeiro motivo de Simone (subseção 4.2.1) – tornar-se professora de inglês – contempla as experiências vivenciadas como estudante no curso livre, constituindo os primeiros indícios do estabelecimento de sua vontade de ensinar inglês. Além disso, abordamos, nessa mesma subseção, suas experiências na Graduação em Letras, como estudante, e no Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN[25]) da UF 1, como professora.

O segundo motivo (subseção 4.2.2) – tornar-se professora de inglês da rede pública – contempla experiências variadas: professora em um curso livre; professora e estudante em um programa de intercâmbio no Departamento de Letras em uma universidade nos Estados Unidos, professora particular de professores da UF 1, posteriormente, de estudantes com alto poder aquisitivo e professora substituta em escola estadual. Embora apenas uma das instituições mencionadas, nessa parte, seja pública, essa divisão foi utilizada tendo em vista que, nessa época, Simone, ao lecionar nas escolas particulares, já tinha o desejo de trabalhar em uma instituição pública. Portanto, estava trabalhando em seu plano de ações para alcançar essa meta.

Ao conseguir aprovação no concurso público para professora efetiva de inglês do Instituto Federal no Nordeste, Simone retoma um sonho que vislumbra desde os tempos da graduação: tornar-se professora de inglês em um curso de licenciatura em Letras em uma universidade federal. Na subseção 4.2.3 relacionada ao conteúdo do terceiro motivo de Simone, retomamos algumas vivências importantes para o gerenciamento de sua motivação com foco no alcance do ‘eu ideal’ de tornar-se professora universitária, bem como duas substituições em universidades públicas. Além

[25] Um curso de língua inglesa para a comunidade em que os estudantes vinculados ao Departamento de Letras têm a oportunidade de lecionar, enquanto se aperfeiçoam profissionalmente.

disso, analisamos algumas experiências de aprendizagem, que revelam a trajetória motivacional de Simone ao cursar o mestrado e o doutorado, que ainda está em curso, assim como, umas experiências de ensino referentes ao seu trabalho no IF.

4.2.1 Motivação para tornar-se professora de inglês

Seu primeiro motivo profissional, tornar-se professora de inglês, foi formalizado quando Simone iniciou o curso de Letras. Entretanto em sua narrativa, é possível perceber que, desde o curso livre, Simone desperta para a aprendizagem da língua inglesa e concomitantemente para o ensino, a partir da conexão que estabelece com o que estava sendo estudado e com uma experiência informal de ensino, mesmo que talvez não tenha se dado conta disso. Posteriormente, seu motivo foi fortalecido quando iniciou a graduação em Letras e trabalhou no curso de extensão da universidade, em que ela passou a ter sua primeira experiência formal de ensino de inglês.

Com o intuito de analisarmos a primeira motivação de Simone: **tornar-se professora de inglês**, consideramos os aninhamentos das suas experiências de ensino e aprendizagem listados no Quadro 6.

O Quadro 6 foi construído com o intuito de listar os aninhamentos das experiências de Simone. Primeiramente, suas experiências foram organizadas cronologicamente e agrupadas por assuntos. Depois, foram reorganizadas tendo como norte os três motivos mencionados.

As experiências chave definidoras dos aninhamentos foram categorizadas em função de como a participante narrou sua experiência, ou seja, a partir da ênfase que ela deu a um determinado conteúdo. Cada aninhamento traz outras experiências e/ou aninhamentos que o constitui.

Dentro da coluna Aninhamentos, categorizamos a experiência sob análise em função de sua natureza e resumimos a essência do seu conteúdo. Na coluna Marco Utilizado, foi/foram assinalado(s) o/os marco(s) de referência de experiências de ensino e de aprendizagem propostos por Miccoli (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020) utilizado(s) para categorizar as experiências vivenciadas por Simone, a depender da(s) voz(es) assumidas por ela ao narrar – de aprendiz e/ou de professora. Na última coluna, foi indicada a instituição ou o curso (graduação, por exemplo) em que a experiência aconteceu.

QUADRO 6 – Organização dos aninhamentos das experiências de aprendizagem e de ensino referentes à motivação de Simone para tornar-se professora de inglês

Quadro	**Aninhamentos**		**Marco Utilizado**		**Contexto**
	natureza	**experiência(s)**	**ens**	**apr**	
7	afetiva	encantamento com a cultura norte-americana		x	curso livre
8	pessoal	1ª exp. de ensino (informal)	x		curso livre
9	conceptual	importância do estudo		x	graduação
10	pessoais	desafiadoras da motivação para aprender		x	graduação e curso livre
11	conceptual	ressignificação sobre o ensino da língua inglesa	x	x	graduação
12	afetiva	motivação, interesse e esforço para desenvolvimento do inglês para fins profissionais		x	graduação
13	afetiva	motivação, interesse e esforço para lecionar no Curso de Extensão	x	x	CELIN

Elaborado pela autora.

Simone cursava matemática na graduação quando se matriculou em um curso livre de inglês, por incentivo de Bianca, uma de suas irmãs. Antes dessa fase, Simone havia tido contato com a língua inglesa na escola regular. No entanto, ela menciona apenas uma única experiência referente à uma escola. Ela conta que se lembra de uma professora. Em suas palavras:

> Ela [a professora] tinha acabado de voltar dos Estados Unidos, que o marido dela foi estudar. O marido (era) é professor na universidade. E aí, ela voltou e tava ensinando inglês pra gente. E assim, ela me chamava muita atenção, porque ela ficava, é, contando, né, falando **sobre a cultura americana, sobre as diferenças. E isso me chamava muita atenção.** (grifos nossos)

Notamos que a cultura americana despertou o interesse de Simone e talvez esteja aninhada na motivação para ela aprender a língua.

A fase em que estudou no curso livre é considerada por Simone como o período que iniciou o investimento na aprendizagem de inglês. Por meio de uma experiência afetiva, Simone começou a esforçar-se para aprender a língua inglesa, o que desencadeou em sua motivação para tornar-se professora de inglês. O Quadro 7 apresenta a composição dessa experiência afetiva de encantamento com a cultura americana.

QUADRO 7 – Aninhamento da experiência afetiva de encantamento com a cultura norte-americana

Excertos da narrativa	Análise	
(...) ia pro cursinho, assim, é... me abria portas que eu não via. Eu adorava aquela cultura, por exemplo, eu lembro de fatos assim, aprender que, quando passeia com os cachorrinhos, tem que levar um saquinho pra... eu aprendi isso no livro de inglês. / Então assim, eu tava vendo uma cultura que... que me encantava... que era coisa que não tinha na minha vida. / Ninguém me ensinava e eu ia aprendendo... entendeu? A questão da pontualidade... ah, essas coisas que a gente, né, nossa cultura não tem muito. Então assim, eu fiquei encantada com isso... / que eu queria aprender mesmo a entender.	Pes. 3 Afe. 1 Cog.1 Pes 3 Cog 4 Pes. 3 Afe. 1 Afe 2	exp. aprend.

Elaborado pela autora.

A experiência afetiva de encantamento com a cultura americana está aninhada às seguintes experiências: três afetivas, duas cognitivas e três pessoais.

A partir da experiência de aprendizagem pessoal, ao frequentar um curso livre (Pes. 3), Simone teve acesso a conhecimentos que extrapolam o aspecto linguístico. Ela passa a ter contato com hábitos e aspectos culturais diferentes dos que vivenciava em sua realidade familiar e social. Ela aprende sobre essa nova cultura (Cog. 1), vivenciando, por conseguinte, uma experiência significativa (Afe. 1).

De maneira indireta, Simone percebia que aprendia coisas além das que eram ensinadas e que extrapolavam a língua. Por meio do contato com aquelas informações que estavam no livro, por exemplo (Cog. 4), ela aprendia sobre pontualidade (Pes. 3). Isso a fez vivenciar experiências de felicidade e encantamento (Afe. 1) que afetaram suas experiências de motivação, interesse e esforço (Afe. 2), pois ela queria aprender mais, entender mais a fundo sobre aquela novidade que se descortinava para ela.

Ao ser questionada na entrevista, se queria aprender inglês para fazer jus ao investimento financeiro da sua irmã, Simone reponde: “Acho que também. É... acho que também, porque eu sabia que era uma oportunidade. E era uma oportunidade que eu tava tendo..., né? E, assim... **e eu gostei. Eu acho que eu aprendia por gostar**” (grifos nossos). Percebemos que Simone era grata à sua irmã e valorizava a oportunidade que ela lhe proporcionava. Sobretudo, ela gostava do que estava aprendendo e queria mais, por

gostar. Os aspectos culturais, na verdade, já chamavam sua atenção desde a escola básica. No momento em que entra para o curso livre, ela percebe que a língua é o meio que a leva a um mundo novo, repleto de cultura e conhecimento.

Nessa mesma época, Simone teve sua primeira experiência com o ensino de inglês conforme relatou: “Ela, que eu comecei a ensinar, primeira pessoa que eu comecei a ensinar, então, eu gostei”. Percebemos que essa experiência foi significativa para Simone, pois ela a cita como sua primeira experiência de ensino, mesmo que, naquela ocasião, ainda não cursasse Letras tivesse reservas em relação à língua inglesa e, portanto, dúvidas com relação ao investimento na profissão. O fato de ensinar à amiga possibilitou que Simone experimentasse um lado seu que até então desconhecia: o prazer de ensinar e de perceber que o outro e ela mesma aprendiam. O Quadro 8 mostra a composição dessa primeira experiência de ensino de Simone.

QUADRO 8 – Aninhamento da experiência pessoal relativa ao primeiro ensino informal de Simone

Excertos da narrativa	Análise	
Uma amiga me pediu que a ensinasse o que eu aprendia no cursinho e isso me fez tomar gosto pela língua. Ela era a esposa, ela é da Paraíba, ela era uma esposa de um colega e que ela tava lá porque ele tava fazendo o mestrado na cidade Z. Então a gente tinha amigo em comum, aí eu ia muito na casa dela. Como ela, ela era dona de casa, ela tinha, ela tinha não, deve ter 5 filhos. Então ela ficava por conta dos meninos, não tinha como sair de casa, aí, quando ela tinha tempo, eu ia lá e / a gente estudava. Eu não lembro por quanto tempo que foi, mas foi, ela tipo assim, ela queria fazer alguma coisa e aí: Ah! vou aprender inglês. Já que você tá gostando, você me ensina. [risos] Eu pegava as atividades que eu fazia no cursinho, aquela gramática do Murphy, é... isso! Bem linguístico. Eu estudava com ela... [risos] ... ela falava assim, o que você aprender, você me ensina. E era isso, não tinha metodologia nenhuma. Não lembro [se era remunerada], acho que sim. Mas é bem provável que sim.	Pes 3 Afe 2 Cir 4 Ped 1 Ped 1 Ped 4 Ped 7 Pes 1	 exp. ensino

Elaborado pela autora.

A experiência pessoal de ensinar o que aprendia para a amiga está aninhada às seguintes experiências: uma afetiva, uma circunstancial, quatro pedagógicas e outra pessoal.

O componente afetivo revela que Simone mudou a sua relação com o inglês a partir dessa experiência. Conforme o excerto: "Uma amiga me pediu que lhe ensinasse o que eu aprendia no cursinho e **isso me fez tomar gosto pela língua**" (grifo nosso). No caso, temos um componente relacionado a interesse, motivação – Afe 4, que explica a promoção da mudança de atitude com relação à língua.

Mesmo sem ter conhecimento didático, Simone conta como ensinava: "eu pegava as atividades que eu fazia no cursinho, aquela gramática do Murphy, é... isso! Bem linguístico. Eu estudava com ela... [risos] ... ela falava assim, o que você aprender, você me ensina. E era isso, não tinha metodologia nenhuma". Aqui temos um aninhamento de três experiências pedagógicas – a descrição de como realizava atividades com a amiga (Ped 1), a avaliação de como elas eram abordadas – abordagem estrutural (Ped 4) e o fato de que ela não lançava mão de estratégias de ensino (Ped 7).

Esse aninhamento pode ter afetado Simone positivamente para continuar estudando inglês no curso livre e a investir nessa área, já que, posteriormente, ela decide cursar Letras e a se aventurar no ensino formal.

Simone relata como suas crenças a respeito da valorização do estudo foram formadas e como afetam suas experiências atualmente. A composição da experiência conceptual de Simone a respeito da importância do estudo está exposta no Quadro 9.

QUADRO 9 – Aninhamento da experiência conceptual a respeito da importância do estudo

Excertos da narrativa	Análise	
Sempre tive demanda financeira, mas a minha mãe nunca falava isso, entendeu? Eu falava que eu tinha que trabalhar, mas assim, eu nunca via a universidade, tipo você, você vai pra universidade pra você ter uma profissão. Ela nunca falou isso. Ela sempre falou, você vai para a universidade porque você tem que estudar. Minha mãe sempre falava, né: 'Tem que estudar, tem que estudar, vai estudar, vai estudar, vai estudar'. E, tanto que eu tenho mais forte na minha	Pes. 1, Pes. 1, Cpt. 2 Cpt. 4	

cabeça, assim, que eu tenho que estudar, tenho que aprender, do que eu tenho que aprender para trabalhar. Ela nunca falou isso que eu tenho que aprender pra trabalhar, entendeu? Eu acho que ela pensava isso que eu tenho que aprender pra trabalhar, mas ela nunca falou. Só que eu tinha que estudar, então, na minha cabeça, eu tinha que estudar, tinha que estudar, tinha que estudar. Ela (minha irmã) falou assim, agora, agora, você tá na universidade, agora o inglês é importante. É... porque ela também foi mudando, ela foi mudando as crenças dela em relação ao inglês, né? Ela foi separando as coisas ... Então, a minha família é... a minha irmã foi a primeira a ir para a universidade. Na verdade, nós duas fomos as únicas que fomos para a universidade, os outros não quiseram estudar. E, e a minha... e eu sou a mais nova, a minha família tudo o que eu decido fazer é o melhor, entendeu?	Cpt. 4 Cpt 3 Cpt. 4 Pes. 3 Cpt. 4	exp. aprend.

Elaborado pela autora.

Três experiências de natureza pessoal e seis de natureza conceptual estão aninhadas formando a experiência conceptual a respeito da importância do estudo.

Percebemos o aninhamento de experiências conceptuais a respeito da aprendizagem de inglês; do papel do estudante e de suas responsabilidades com experiências pessoais. Embora Simone tivesse que trabalhar para obter recursos financeiros (Pes. 1) e tivesse consciência disso, conforme percebido em suas palavras: "Eu falava que eu tinha que trabalhar..." (Pes. 1), ela não associava isso ao fato de cursar a faculdade. Em suas palavras, temos: "... foi na Letras, que eu acordei e falei assim: 'Bom! Eu vou, eu tô estudando pra ter uma profissão', entendeu?". Ela apegava-se à crença de que seu papel era estudar para aprender (Cpt. 2), mas não associava isso à ascensão profissional necessariamente. Apenas durante a faculdade, Simone começa a estabelecer essa relação.

Percebemos que sua mãe contribuiu para a formação da crença de que Simone precisava dedicar-se aos estudos em primeiro lugar e não necessariamente estudar para trabalhar – Cpt. 4. Ainda que sua mãe, presumivelmente, a incentivasse a estudar para que Simone pudesse além de aprender, ter melhores oportunidades na vida e, em consequência, ter acesso a empregos com remuneração mais alta, Simone registrou a importância do estudo, fixando a crença de ter que estudar em sua mente (Cpt. 3) até

os dias de hoje. O estudo assume, portanto, posição de destaque nas prioridades de Simone (Cpt. 4), estando, por vezes, à frente do trabalho.

Como Bianca foi a desbravadora no que se refere aos estudos, por ter sido a primeira pessoa a frequentar a universidade na família, ela orientou Simone de maneira mais específica. Simone relata que: “Ela (Bianca) sempre foi muito engajada assim na universidade”. Quando Simone iniciou o curso de matemática na universidade, Bianca a direcionou para aprendizagem de inglês: Ela [minha irmã] falou assim, agora, agora, você tá na universidade, agora o inglês é importante” (Cpt. 4). Simone explica que, à medida que o tempo foi passando, as crenças de Bianca, em relação à sua recusa em aprender o inglês em resposta ao imperialismo dos Estados Unidos, foram se modificando, portanto, nessa época, ela conseguia perceber a importância da língua inglesa.

Como apresentado anteriormente, Simone gostou tanto de aprender inglês que se desencantou com o curso de matemática. Resolveu, por isso, mudar seu curso universitário para Letras. Ao ser questionada sobre a reação de sua família a respeito dessa mudança, Simone vivenciou o aninhamento de uma experiência conceptual a uma experiência pessoal. Os familiares não opinaram na decisão de Simone quanto à troca de curso, apenas a apoiaram, pois eles possivelmente acreditavam que ela sabia o que era melhor, já que eles não tinham vivência no ambiente universitário, portanto, não se sentiam preparados para criticá-la ou aconselhá-la.

Notamos que a experiência conceptual vivenciada por Simone nessa fase foi tão marcante que se sobrepôs a outras experiências ao longo de sua trajetória profissional, afetando suas escolhas e, portanto, suas experiências até os dias de hoje.

O processo de aprendizagem de inglês de Simone, no curso livre e na faculdade, não foi fácil. No entanto, ela enfrentou os desafios com esforço e determinação, embora nem sempre tenha tido consciência de todas as dificuldades que a circundavam à época. O aninhamento de experiências pessoais desafiadoras na motivação de Simone para aprender é apresentado no Quadro 10.

QUADRO 10 – Aninhamento de experiências pessoais desafiadoras na motivação de Simone para aprender

Excertos da narrativa	Análise	
Na época, eu não, não sentia isso, né. Mas depois de um tempo, um amigo meu, que, ele trabalhou lá no CELIN, falou assim: 'Nossa, Simone! Ninguém, ninguém queria falar inglês, ninguém queria fazer as atividades com você, você não sabia... (pausa longa) Eu vou perceber depois que eu já tava formada, trabalhando... e ele me falou. Mas assim, eu tinha vários amigos lá que estudavam comigo e tal, mas eu tive muita dificuldade durante a faculdade. Por isso que eu buscava, buscava aprender a todo momento. Eu trabalhei como bolsista no Number One para poder ser aluna. Aí depois, eu fui bolsista em um outro cursinho pra sempre tá estudando (pausa longa) (emocionada, som de desabafo). [No Number One] Eu era bolsista, assim... é... todo início de semestre, tem aquelas propagandas, né: Aí, eu estudava, eu estudava um semestre inteiro e, na época da panfletagem, eu fazia panfletagem para eles. Era isso.	Soc 1 Cog 2 Afe. 2 Pes. 1 Pes. 1 Afe 2 Afe. 2 Cir 3 Pes. 1	exp. aprend.

Elaborado pela autora.

As experiências pessoais desafiadoras na motivação de Simone para aprender estão aninhadas às seguintes experiências: três de natureza afetiva, uma circunstancial, uma cognitiva, uma social e três pessoais.

Durante a graduação, Simone vivencia dificuldades na aprendizagem. Ela conta, em sua narrativa:

> E chegando lá, né [na universidade] ... o inglês... ele era básico, e eu tive que estudar muito pra aprender, né. Igual muitos... igual, nas aulas de Literatura, muitos dos meus colegas, né... eles liam, eles estudavam. Eu, além de estudar pra Literatura, eu tinha que estudar a língua também. Eu tive muita dificuldade na leitura dos textos e..., mas eu não desisti. Eu continuei estudando inglês.

Notamos que ela tinha consciência de que aquele conteúdo era mais desafiador para ela do que para seus colegas. No entanto, não percebia qualquer diferença de tratamento de seus colegas para com ela, devido às suas dificuldades na aprendizagem à época. Ela só se dá conta disso quando um colega comenta que os estudantes a evitavam durante as atividades, pois ela não sabia inglês.

Simone percebia que tinha dificuldade nas atividades em sala de aula (Cog. 1), mas, diferentemente do que o colega apontou acima, ela vivenciou experiências de interações e relações interpessoais com seus colegas de classe (Soc. 1). Inclusive, as dificuldades enfrentadas a faziam esforçar-se mais para aprender (Afe. 2), como apontado por ela no seguinte excerto:

> Quando eu entrei na universidade, eu comecei a fazer é... cursinho de... cursinho na universidade extensão, né. Porque eu lembro que eu a minha irmã pagou por um tempo cursinho de inglês e aí depois, eu era bolsista. Depois, eu era bolsista no outro cursinho de inglês pra conseguir estudar. E quando eu fui pra letras, eu comecei a estudar, fazer cursinho no curso de extensão da universidade que era gratuito.

Antes mesmo de iniciar o curso de Letras, Simone já utilizava estratégias para enfrentar as dificuldades em sua vida e, ainda assim, continuar aprendendo a língua inglesa. Como sua irmã pagou o curso livre apenas por determinado tempo, e, depois, Simone continuou interessada e motivada a aprender inglês (Afe. 2), ela teve que buscar um meio para continuar frequentando o curso. Ela conseguiu ser bolsista em dois cursos livres, vivenciando, assim, duas experiências pessoais de aprendizagem de natureza socioeconômica (Pes.1).

Notamos que a motivação, o interesse e o esforço (Afe. 2) despendidos por Simone para atingir sua meta de aprender inglês eram gerenciados, haja vista que os inúmeros obstáculos encontrados não a fizeram desistir de seu objetivo. Pelo contrário, quando foi bolsista em um dos cursos, ela se dedicava aos estudos por um semestre (Cir. 3) e depois, na época de matrículas, trabalhava fazendo propaganda do curso, entregando panfletos (Pes. 1). Durante a entrevista, Simone se emociona e suspira, expressando o quão difícil foi, ao desabafar sobre um período árduo de sua vida.

Ao decidir-se por mudar para o curso de Letras na graduação, Simone, em um primeiro momento, vivenciou o aninhamento de experiência conceptual relacionada à ressignificação do ensino da língua inglesa. Além de estudar Língua Portuguesa, teria que selecionar entre Língua Francesa, Inglesa ou literaturas de Língua Portuguesa. Em suas palavras: “Quando eu fui pra Letras, eu sabia que eu ia ser professora, assim. Meu dilema era a língua que eu ia **adotar**... A questão não era o aprender inglês, **a questão era o ensinar inglês**, entendeu? **Perpetuar a dominação**” (grifos nossos). No Quadro 11, é possível observar a composição da experiência conceptual de ressignificação da crença sobre o ensino da língua inglesa.

Destacamos que a partir deste quadro, além do aninhamento de experiências de diferentes categorias e subcategorias, temos o aninhamento de experiências referentes aos dois marcos de referência propostos por Miccoli: de ensino e de aprendizagem de inglês como língua estrangeira, pois ora Simone fala na voz da aprendiz que foi, ora na voz da professora que é hoje. Essa mescla dos marcos de referência nos mostra que, mesmo depois de construída uma identidade de professor, ainda mantemos a identidade de aprendiz. Estudar e aprender sempre é condição inerente ao fazer do professor. Nas palavras de Guimarães Rosa[26]: "Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende."[27]

QUADRO 11 – Aninhamento da experiência conceptual de ressignificação sobre o ensino da língua inglesa

Excertos da narrativa	Análise	
Quando eu fui pra letras, eu sabia que eu ia ser professora, assim. / Meu dilema era a língua que eu ia adotar. A questão não era o aprender inglês, a questão era o ensinar inglês, entendeu? Perpetuar a dominação. ... eu eu cheguei, várias vezes, e perguntei pra uma professora que era mais próxima dela: 'que que você acha eu ensino?" Porque lá na letras eu tinha que escolher, né, na habilitação. Porque eu sabia que eu não ia dá... eu tinha que escolher ou eu vou ensinar inglês ou eu vou ensinar português.	Pes 6 / Pes 6 Pes. 6 Pes. 6	 exp. aprend.
(...) porque pela minha influência... da minha irmã... [risos] (ênfase), eu achava que... ensinar o inglês, seria ensinar a língua do colonizador, né. Que eu estaria... ao invés de libertar os meus estudantes, eu estaria é... tipo segue, segue esse caminho que é o melhor, não inglês como uma língua da ciência. E ele (amigo Guilherme) me apresentou esse lado, que o inglês não era somente para... os meninos que tudo o que fosse nos Estados Unidos seria melhor, como se o nosso país fosse, fosse pior do que os Estados Unidos. (...) Ele fala assim: 'Olha! Você pode, você pode ir para os Estados Unidos e trazer com o inglês, você vai poder trazer conhecimento pro seu país, então você vai tá ajudando seu país. Então assim, você trabalhar com o inglês, não é	Pes. 2 ..... Cpt. 1 ..... Pes. 4	exp. ensino ……. exp. aprend. ..... exp. ensino

[26] ROSA, J. G. *O Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 271.

trabalhar em função do imperialismo, da questão política dos Estados Unidos, mas era uma nova língua, é a língua da ciência, e que eu poderia ampliar a visão dos meus alunos. Então isso mudou, eu passei a ver o inglês não com a língua do dominante, mas uma língua que tem o poder de mudança. A briga assim, é, era com os Estados Unidos e por ter várias influências assim, na época, vários professores de, de inglês, né... eles colocavam aquela questão de que a cultura Americana era melhor, né. Todo aquele complexo de vira-lata que a gente, né, que a nossa cultura não é boa.	Cpt 6 Pes. 2	
Tive um divisor de águas na minha aprendizagem de inglês, foi quando um amigo (Guilherme) me disse "aprender o inglês vai te abrir portas, você pode aprender coisas novas e trazer para o seu país, a língua inglesa é a língua da ciência". A partir desse momento, comecei a entender a aprendizagem da língua como uma ferramenta para trabalhar em função da melhoria do meu país, aí fiquei mais tranquila. Assim, comecei a escutar mais músicas em inglês, tinha aula no cursinho todos os dias da semana, assistia mais filmes. Tinha muitas dificuldades, não foi fácil.	Cpt. 6 ……..... Afe 4/Cog 6 Cog 3 Cog 5 Cog 4	exp. ensino ……. exp. aprend.

Elaborado pela autora.

Experiências de aprendizagem e de ensino encontram-se aninhadas, formando a experiência conceptual de ressignificação sobre o ensino da língua inglesa. Como se vê no Quadro 11, as experiências de aprendizagem são as seguintes: uma afetiva, quatro cognitivas, uma conceptual e quatro pessoais. As experiências de ensino são: duas conceptuais e três pessoais.

Simone conta que, ao começar o curso de Letras, já sabia que tornar-se-ia professora (Pes. 6). No entanto, teve dúvidas com relação à língua que escolheria para lecionar (Pes. 6), pois acreditava que optar por ensinar a língua inglesa seria contrário a seus valores, na época, pois estaria, de certa forma, perpetuando a dominação cultural e ideológica que ela acreditava que os Estados Unidos exerciam sobre o Brasil (Pes. 6).

Questionava-se, portanto, qual identidade assumiria no futuro: a de professora de Inglês ou a de professora de Português (Pes. 6). Naquele momento, ela precisava de uma definição. Observamos, nesse trecho, o aninhamento de quatro experiências identitárias de aprendizagem referentes à sua autopercepção e autoconsciência. Simone estava, na verdade, enfrentando o dilema de aliar a língua com aquilo com que se identificava, no caso, a língua inglesa, aos seus valores, à sua identidade de aprendiz, naquele momento, e sobretudo, à sua futura identidade como professora.

Simone conta que essa dúvida em relação à escolha da língua era devida à sua crença como estudante. Ela acreditava que a língua inglesa (Cpt. 1) era a língua do país dominador, portanto seria a língua também da opressão. Ela relata duas experiências pessoais que reforçavam essa crença: 1) influência de sua irmã: "...pela minha influência... da minha irmã... [risos] (ênfase), eu achava que... ensinar o inglês, seria ensinar a língua do colonizador, né?"; e 2) ideologia vigente no meio intelectual brasileiro durante os anos 70 e início dos anos 80: "A briga assim, é, era com os Estados Unidos e por ter várias influências assim, na época, vários professores de, de inglês, né?... eles colocavam aquela questão de que a cultura Americana era melhor, né?"

No entanto, ao conversar com um amigo a respeito, Simone pôde ressignificar essa crença por meio de reflexão (Pes. 4). A partir de então, Simone mudou a sua concepção (Cpt. 6).

A partir de uma experiência conceptual, a crença de Simone foi ressignificada, fazendo com que ela não só optasse pelo inglês na faculdade, mas também colocasse para si a responsabilidade de ensinar a língua como uma ferramenta para mudança social (Cpt. 6). Além disso, Simone se permitiu estudar sem culpa e com mais tranquilidade (Afe. 1) e, portanto, aproximou-se da língua de forma mais espontânea, escutando músicas (Cog. 5) e assistindo a mais filmes (Cog. 5). Passou também, a frequentar as aulas do curso livre todos os dias (Cog. 3). Simone avalia o período de aprendizagem como difícil (Cog, 4), mas percebemos que, na mesma medida que tinha dificuldade, ela tinha interesse e motivação, portanto, ela buscava estratégias para aprender.

Sendo assim, acreditamos que, nessa ocasião, Simone provavelmente consolida a sua motivação também para ensinar inglês. Parece que o que ela precisava, na verdade, era de uma justificativa que a autorizasse a se libertar de sua crença para manifestar seu real desejo de aprender e de ensinar inglês. Desde então, ela empreende esforços diariamente para continuar alcançando sua meta. No Quadro 12, consta a composição da experiência afetiva de motivação, interesse e esforço para desenvolvimento do inglês para fins profissionais.

QUADRO 12 – Aninhamento da experiência afetiva de motivação, interesse e esforço para desenvolvimento do inglês para fins profissionais

Excertos da narrativa	Análise	
Depois de um ano na Matemática, mudei para o curso de Letras, pelo contato que tive com a professora da disciplina de Português Instrumental. Já tinha aprendido um pouquinho quando entrei, mas continuei estudando no cursinho, fazia todos os cursos de extensão da língua que o Departamento de Letras oferecia, coloquei todos os aparelhos eletrônicos na minha casa em inglês.	Pes 3 Cog 4 Afe. 2 Cog 7	exp. de aprend.
Como depois eu decidi que o inglês seria a minha ferramenta de trabalho... eu, eu falei, eu até falei com meus amigos: 'Parem de falar espanhol comigo porque eu quero aprender inglês'. ... desde aquela época, eu começava a assistir filme e ficava pensando: 'Nossa! Eu podia fazer uma atividade com isso. Nossa!, você... entendeu? Eu ficava escutando...	Pes 3 Cog 7 Cog 6	
... até hoje, até hoje, eu assisto filme vendo as falas, analisando linguisticamente.	Pes. 3	exp. ensino

Elaborado pela autora.

Uma experiência de natureza pessoal (sob o ponto de vista da professora – experiência de ensino) e as seguintes experiências narradas sob o ponto de vista da aprendiz (experiências de aprendizagem): quatro cognitivas, duas pessoais e uma afetiva, encontram-se aninhadas compondo a experiência afetiva de motivação, interesse e esforço para desenvolvimento do inglês para fins profissionais.

Simone teve experiências singulares na sala de aula da disciplina de Português Instrumental (Pes. 3), enquanto realizava o curso superior de Matemática, que a levaram a mudar para o curso de Letras. Ela avalia que tinha conhecimentos básicos de inglês (Cog.4), quando entrou na faculdade de Letras. Portanto, continuou estudando e buscando desenvolver-se linguisticamente em cursos livres (Afe. 2) e utilizando-se de outras estratégias de aprendizagem (Cog. 7). Percebemos o aninhamento de quatro experiências que reforçam a motivação de Simone em empreender esforços para aprender inglês e tornar-se professora.

Outro aninhamento de experiências de Simone é percebido quando ela tomou a decisão de investir no inglês profissionalmente (Pes. 3) e para tal, utilizou a estratégia de focar mais na aprendizagem de inglês (Cog. 7).

Na entrevista, Simone foi questionada se o esforço que realizava para aprender inglês durante a faculdade era com o intuito de concluir o curso ou de ensinar a língua futuramente. Ela responde: "... desde aquela época, eu começava a assistir filme e ficava pensando: 'Nossa! Eu podia fazer uma atividade com isso. Nossa!... Você entendeu?". Neste trecho, temos uma experiência de aprendizagem, mais especificamente uma experiência cognitiva paralela à atividade em aula (Cog. 6). Como estudante de Letras, Simone buscava reconhecer possibilidades de planejamento de atividades a serem utilizadas em oportunidade futura como professora. Atualmente, mantém o mesmo hábito de assistir a filmes, procurando oportunidades de utilização de trechos em suas aulas. Aqui temos um exemplo de uma experiência passada, de natureza pessoal, que afeta o seu trabalho desde então (experiências de ensino atuais – Pes. 3).

Como Simone já tinha a intenção de ensinar inglês, ela realizou o curso de treinamento para professor, na Universidade Federal 1. Ela é bem-sucedida na seleção para dar aulas em sua segunda tentativa, demonstrando, mais uma vez, sua motivação, interesse e esforço para perseguir suas metas mesmo diante de uma resposta negativa em um primeiro momento. O Quadro 13 apresenta o aninhamento que gerou a experiência afetiva de motivação, interesse e esforço para lecionar no Curso de Extensão.

QUADRO 13 – Aninhamento da experiência afetiva de motivação, interesse e esforço para lecionar no Curso de Extensão

Excertos da narrativa	Análise	
No meio da graduação, fui aprovada no Teacher Training Course do Departamento para dar aulas no Curso de Extensão. Aprendi muito, mas não fui aprovada no teste para dar aula. Fiz novamente o treinamento e na segunda tentativa, consegui. Foi quando comecei a dar aulas que passei a aprender muito mais. Todos os dias tinha alguém que me perguntava algo que não sabia, aí ia pesquisar. ..... No meio do curso de Letras, eu fiz, eu fiz o teste pra dar aula no curso de extensão. Então eu fiz um ano de curso de	Cog 4 Afe. 2 Cog 4 Cog 7	exp. aprend. .....

treinamento e não fui aprovada. E nesse momento, é hoje eu entendo, né?, é, mas quando a professora foi conversar comigo, né, me explicar por que que eu não tinha sido aprovada, ela me disse que era a questão da minha pronúncia. Eu fiquei muito triste, muito, muito, muito triste mesmo de não ter sido aprovada. Chorei pra caramba, mas não desisti, eu voltei a fazer o curso pra poder ser professora, né. O treinamento fiz mais 1 ano e dessa vez eu fui aprovada. E participar do curso de extensão foi muito bom porque todo dia eu preparava, / eu demorava no início, eu acho que eu demorava umas 3 horas pra planejar uma aula. / Eu estudava muito a língua, o conteúdo e sempre, sempre, tinha perguntas na sala que eu não sabia responder, mas aí, eu buscava é... a resposta, né, estudar e, e, depois, eu respondia pros alunos. E isso me fez aprender muito, né. / Ser professora no curso de extensão foi muito bom é...	Pes. 4 Afe. 1 Afe. 2 …… Cog 4 Cog 3 Cog 3 Cog 2 Cog 4 Cog 7 Cog 4	exp. ensino ..... exp. aprend.

Elaborado pela autora.

Várias experiências de ensino e aprendizagem encontram-se aninhadas à experiência afetiva de motivação, interesse e esforço para lecionar no Curso de Extensão. As experiências de ensino são: duas afetivas e uma pessoal. Por sua vez, as experiências de aprendizagem são: uma afetiva, dez cognitivas, uma circunstancial e uma social.

Antes de ter sua primeira experiência formal como professora de inglês, Simone vivencia o aninhamento de experiências de aprendizagem como estudante de Letras à época. Inicialmente, após finalizar o treinamento realizado pelo CELIN, ela não foi aprovada na seleção para dar aulas. Porém, avaliou que tinha aprendido muito com a experiência (Cog. 4) e optou por manter-se firme em seu objetivo (Afe. 2). Na segunda tentativa, foi aprovada para dar aulas no curso de extensão.

Simone afirma que aprendia ao lecionar (Cog. 4) e exemplifica contando que realizava pesquisas para sanar as dúvidas dos estudantes (Cog. 7). Narra a mesma experiência, também sob a ótica do ensino. Ao receber o resultado de sua não aprovação para professora do curso de extensão, Simone vivenciou duas experiências afetivas. No primeiro momento, ela ficou muito desapontada (Afe. 1), mas logo reagiu e passou, então, a empreender ações que a levassem a conquistar seu objetivo (Afe. 2). Após certo tempo, por meio da reflexão, Simone conseguiu compreender o que viveu no momento daquela reprovação (Pes. 4). Isso se comprova quando, no questionário, ela narra a situação como sendo uma experiência que influencia a sua prática profissional atual. Ela conta:

> Quando entrei no curso de letras, tinha muita dificuldade na aprendizagem da língua inglesa, principalmente, no *speaking*. Me sentia inferior, pois meus colegas já tinham um nível de proficiência muito mais alto que o meu (a maioria estudava a língua desde criança) e eu comecei aos 18 anos. Quando fui reprovada no teste para dar aulas no curso de extensão, foi como se fosse um reforço da minha deficiência. Estudei e pratiquei muito para consegui ser aprovada. Mas a maneira como recebi o *feedback* da professora me bloqueou por muito tempo. Por isso, sempre tenho muito cuidado ao dar um *feedback* aos meus estudantes e sempre tento encorajá-los na aprendizagem.

Considerando esse excerto, percebemos que a prática atual de Simone é afetada por uma vivência ocorrida há bastante tempo, quando ela ainda era estudante de Letras. Embora hoje ela entenda que, de fato, na época, ainda precisasse melhorar sua produção oral, a forma como recebeu o feedback que lhe foi dado naquela ocasião trouxe marcas negativas, conforme ela cita: "...foi como se fosse um reforço da minha deficiência". No entanto, como ela é uma ótima aprendiz e mantém sempre acesa a chama de sua motivação, Simone utiliza essa experiência negativa para fazer diferente em sua prática atual como professora.

Depois desse ponto, o relato de Simone sobre sua experiência de ensino no CELIN continuou, porém, ela retomou a ótica de aprendiz. Simone avaliou sua experiência (Cog. 4) como tendo sido muito boa. A justificativa para sua avaliação se dá pela rica aprendizagem que teve no período. Ela preparava as aulas com frequência (Cog. 3), com bastante atenção, durante uma média de três horas (Cog. 3). Para tal, ela estudava o conteúdo que iria ensinar (Cog. 2.) com o intuito de identificar os objetivos das atividades e sanar suas dificuldades e dúvidas antes de encontrar os estudantes.

Ainda assim, eram frequentes as perguntas realizadas pelos aprendizes para as quais Simone não sabia a resposta (Cog. 4), mas, ela pesquisava e depois respondia a eles (Cog. 7), utilizando essa experiência como estratégia para sua própria aprendizagem. Por fim, ela avalia que aprendeu muito (Cog. 4) ao vivenciar a experiência de tornar-se professora de inglês no Curso de Extensão.

4.2.2 Motivação para tornar-se professora de inglês da rede pública

A motivação de Simone para tornar-se professora da rede pública foi estabelecida e fortalecida por algumas experiências, sendo que, apenas uma delas se deu em instituição pública.

Antes mesmo de concluir a graduação, Simone atuou como professora no CELIN, curso de extensão da universidade em que estudava, e como monitora em um curso livre. Depois de formada, foi promovida à professora nesse curso livre. Logo após a graduação, realizou um intercâmbio de ensino e estudo nos Estados Unidos. Além disso, lecionou em uma escola particular, deu aulas particulares e substituiu um amigo em uma escola estadual. No Quadro 14, consta a lista dos aninhamentos das experiências mais significativas de Simone, vivenciadas nesses contextos, institucionais ou não.

QUADRO 14 – Organização dos aninhamentos das experiências referentes à motivação de Simone para tornar-se professora de inglês da rede pública

Quadro	**Aninhamentos**		**Marco Utilizado**		**Contexto**
	natureza	**experiência**	**ens**	**apr**	
15	afetiva	motivação para trabalhar em um curso livre	x		curso livre
16	cognitiva	aprendizagem em um intercâmbio nos Estados Unidos	x	x	faculdade
17	pedagógica	avaliação do próprio ensino ao longo da trajetória profissional	x		aulas particulares
18	pedagógica	lecionar em uma escola estadual	x		escola estadual
19	afetivas	busca de auxílio de professores e colegas ao longo de sua trajetória profissional	x	x	concurso IF, CELIN
20	pedagógica	lecionar em escola particular	x		escola particular
21	pessoais	dar aulas particulares em momentos diferentes de sua vida	x		aula particular

Elaborado pela autora.

No Quadro 15, podemos observar a composição da experiência afetiva de motivação, interesse e esforço de Simone para trabalhar nesse curso livre, o seu emprego mais longo.

QUADRO 15 – Aninhamento da experiência afetiva de motivação para trabalhar em um curso livre

Excertos da narrativa	Análise	
Eu era professora no curso de extensão e comecei também é... a trabalhar como monitora em um curso livre, é. Eu fiquei um ano como monitora, depois eu comecei a ser professora de criança, e fui crescendo, crescendo, crescendo na escola. Eu trabalhei 10 anos como professora de inglês no curso livre. É, então, eu comecei com criança, e depois fui... até chegar é níveis mais avançados.	Pes 2 Cpt 5	
Lá no curso livre... eu tinha... lá era muito bom, assim, é. Tinha uma coordenadora que era bem legal, assim. Ela fazia as coisas, né, assim, ela era muito educada, entendeu? risos... não sei se legal, mas assim... eu sempre me senti assim, em todo o lugar que eu fui, eu sempre me senti muito querida, entendeu?	Afe 1 Cir 2 Pes 4 Afe 1	
(...) Eu entendia que era material de cursinho, né? Eu ficava brava... assim, que a gente tinha que fazer páginas por dia né. Lá era bem isso. A coordenadora entregava o relatório dia tal, páginas tal e tal, dia tal, tal, tal, às vezes, eu mudava um pouco, mas não era muita coisa não.	Ped 2 Afe. 1 Cir 2 Ped 7	exp. ensino
No curso livre, no início, era... era mais pedagógico, assim. Aí, depois como... eles venderam uma porcentagem lá para uma pessoa que era, era mais assim. Ela, ela foi para parte administrativa, então assim, ela começou a... financista, entendeu? Então assim, depois que ela entrou, eu já tava ficando cansada, assim. Tava mudando mais, porque, no início, era bem pedagógico, a gente podia... não tinha essa questão de página, então assim, as coisas foram mudando, foram passando mais pra aquele cursinho, né, financista.	Cpt 2 Afe 2 Cpt 2	

Elaborado pela autora.

Duas experiências de natureza pessoal, duas de natureza conceptual, duas de natureza pedagógica, três de natureza afetiva e duas de natureza circunstancial estão aninhadas formando a experiência afetiva de motivação, interesse e esforço de Simone para trabalhar em seu emprego mais longo.

Simone trabalhou nesse curso por onze anos. No primeiro ano, como monitora; e depois, atuou dez anos como professora. Ao ser promovida, viveu uma experiência relacionada ao seu *status* na instituição (Cpt. 5). Como grande parte de sua bagagem

profissional foi vivenciada lá, é possível que essa extensa experiência pessoal (Pes 2) afete a sua prática pedagógica atual.

Percebemos que ela teve uma experiência positiva ao trabalhar no curso livre, pois, ao referir-se a ele, o classifica como bom (Afe. 1) e menciona que se sentia bem recebida lá, assim como em todos os lugares em que trabalhou (Afe. 1). Além disso, refere-se à coordenadora de forma positiva, elogiando seu trabalho, e considerando-a inicialmente como legal (Cir. 2). Entretanto ela reflete (Pes. 4) sobre o uso que fez do adjetivo utilizado 'legal', deixando transparecer que a relação era cordial e respeitosa, mas não íntima.

No que diz respeito ao material didático, Simone comenta: "Eu entendia que era material de cursinho, né?", demonstrando, assim, que aceitava e utilizava o recurso de ensino (Ped. 2), mas que não estava satisfeita (Afe. 1) com o fato de ter que cumprir páginas específicas em cada aula, conforme estabelecido pela instituição (Cir. 2). A professora menciona que buscava diferentes estratégias (Ped. 7) para melhorar/diversificar o ensino, mas não o fazia com muita frequência.

Ao falar sobre o contexto de atuação, Simone conta que houve uma transição ao longo dos anos. Ela acredita que, no início, o foco era mais pedagógico (Cpt. 2), mas que, após a compra do curso por uma pessoa que ficou a cargo da parte administrativa, o curso passou a ser mais financista (Cpt. 2). Essa transição, além de ter afetado sua experiência pedagógica referente ao uso do livro didático, deixou-a desanimada e brava (Afe. 1).

Após concluir a graduação, Simone teve uma experiência de natureza cognitiva de aprendizagem extraclasse em um intercâmbio que fez nos Estados Unidos. A oportunidade vivenciada no exterior permitiu que Simone tanto aprendesse quanto ensinasse a língua inglesa.

O Quadro 16 mostra a composição dessa experiência de aprendizagem que aninhou experiências de ensino.

QUADRO 16 – Aninhamento da experiência cognitiva de aprendizagem em um intercâmbio nos Estados Unidos

Excertos da narrativa	Análise	
Quando eu terminei, né... tava no final do curso de letras, eu consegui um curso, eu consegui um estágio, né, um programa que tem de... intercâmbio no departamento de Letras, é um convênio Fulbright CAPES. Então, eu fui para os Estados Unidos, fiquei lá 2 semestres. Um semestre era o Summer, que tinha menos alunos, né, no semestre. Nesse semestre, eu chegando lá, eu fui professora de estudantes internacionais é... fui professora de vocabulário porque, lá no instituto de línguas né, as disciplinas eram divididas pelas habilidades. Tinha listening, vocabulary, writing, speaking é pronunciation. É, então, eu dei um semestre, então, eu fui professora lá por um semestre na disciplina de vocabulary, estudei as outras disciplinas e também fiz duas disciplinas no College de English: 'One-on-One' e Literature. Acho que é, eu não lembro muito bem mais não.	Cog 6 …….. Cir 3 Cir 3 ..... Cog 6	exp aprend ..... exp ensino ..... exp aprend

Elaborado pela autora.

Duas experiências de natureza circunstancial e uma de natureza cognitiva aninharam-se para formar a experiência cognitiva de realizar o programa de intercâmbio.

Dentro da experiência de fazer intercâmbio nos Estados Unidos, Simone teve uma experiência de aprendizagem (Cog. 6), pois cursou duas disciplinas na faculdade. Além disso, em um dos semestres em que estava no programa, Simone vivenciou experiências de ensino durante o curso de verão. Ela lecionou para uma turma com a seguinte composição: turma pequena (Cir 3), interessada em aprender vocabulário (Cir 3).

Essa experiência foi uma oportunidade para Simone estudar a língua inglesa em uma universidade americana, bem como lecionar para estudantes estrangeiros, aprofundando, assim, seus conhecimentos linguísticos, diversificando sua experiência em sala de aula e estabelecendo maior contato com a cultura local.

Ao avaliar o próprio ensino ao longo de sua trajetória profissional, Simone cita algumas experiências vivenciadas na interação com seus estudantes. A composição dessa experiência é mostrada no Quadro 17.

QUADRO 17 – Aninhamento da experiência pedagógica de avaliação do próprio ensino ao longo da trajetória profissional

Excertos da narrativa	Análise	
É, eu sempre, eu, eu, eu amo dar aula de inglês e eu sempre tive, assim, eu acho que eu posso contar nos dedos, no dedo, é... os alunos que eu não tive uma boa relação, que eu tive problemas com eles. É eu gosto muito, muito de dar aula de inglês, gosto muito de dar aula também no, pro básico porque eu consigo ver o desenvolvimento, né... do aluno. É... eu tenho uma relação boa com os estudantes. É nunca, assim, deixa eu ver... (experiências significativas) é... eu acho que, (pausa) esse estudante, né... esse relato do estudante que, que aprendeu, eu tenho vários estudantes que, que gostam, né, que gostam do meu trabalho. Igual quando eu dava aula particular, eu fiquei um período também, né, como professora particular. E eu começava a dar aula pra uma pessoa na família, e depois eu passava pros outros filhos, dava aula pra mãe, pra toda família e eles me indicavam. Então, assim, é... eu sempre fui muito é... valorizada, é... enquanto professora de inglês, sempre é... sempre recebi boas avaliações, tanto no cursinho quanto, quanto nas escolas de idiomas.	Afe. 1 Afe. 1 Soc 3 Pes 6 Soc. 1 Pes 6	exp. ensino

Elaborado pela autora.

Duas experiências de natureza afetiva, duas de natureza social e duas de natureza pessoal estão aninhadas à experiência de avaliação do próprio ensino.

O sentimento citado por Simone, “eu amo dar aula de inglês” (Afe 1) revela que ela estabelece uma relação de amor com sua profissão. A professora é capaz de distinguir qual tipo de estudante mais traz satisfação em seu trabalho (Afe 1): aquele em nível básico, pois, assim, ela consegue ter uma percepção mais clara de seu desenvolvimento linguístico.

No que se refere à interação professora-estudante(s) (Soc. 3), Simone relata que teve e continua tendo bom relacionamento com os estudantes. Exemplifica, relatando a experiência que teve ao lecionar para várias pessoas de uma mesma família (Soc 1), já que um membro da família indicava seu trabalho para outro. As experiências sociais vivenciadas por Simone favoreceram, assim, o seu autoconceito, pois ela se percebe como uma professora que realiza um bom trabalho, segundo suas palavras: “tenho vários estudantes que, que gostam, né, que gostam do meu trabalho” (Pes. 6). Além disso, ela se

sente valorizada em sua trajetória profissional, pois sempre a avaliaram bem, conforme excerto: “sempre recebi boas avaliações” (Pes. 6).

Outra experiência relevante mencionada por Simone é a de ter substituído um amigo por um mês, em uma escola estadual, em uma cidade próxima à cidade Z. A composição dessa experiência pedagógica é apresentada no Quadro 18.

QUADRO 18 – Aninhamento da experiência pedagógica que vivenciou em uma escola estadual

Excertos da narrativa	Análise
Eu, depois, nesse... quando, quando eu fazia esse curso de especialização, eu tava ensinando somente num curso de idiomas e, tive uma oportunidade de substituir um amigo numa escola pública. Mas assim, não foi uma boa, não foi uma... na verdade, foi uma experiência muito difícil, porque era numa cidadezinha do interior e muito dos meninos estavam lá por causa da bolsa é... que eles recebiam né bolsa permanência e era uma situação muito difícil. Eu não conseguia ensinar nada na aula, era uma sala de aula lotada, tinha uns 40 meninos e eu acostumada a dar aula no curso de idioma né, é uma sala, poucos alunos, alunos na maioria em sua maioria querendo aprender. Então assim... foi bem frustrante pra mim esse mês. / Eu voltava pra casa quase todo dia chorando. / É... e tinha decidido que eu não queria,,não queria trabalhar em escola pública estadual, é... escola nessas condições, né? Mas aí, eu lembro que isso me fortaleceu, porque [entendi que] eu não queria trabalhar [naquele contexto], ou [melhor], eu queria trabalhar na rede federal porque eu sabia que era, que me daria condições de fazer o trabalho. É, porque, porque eu também não queria ficar sofrendo assim sem conseguir fazer nada. Desde a Letras, eu tinha é... eu tinha um sonho que era ser professora universitária. Mas eu sabia que a caminhada era longa e que eu ainda tinha muito que aprender.	Afe 1 Afe 2 Cir 5 Cir 3 Cir 1 Ped 4 Cir 3 Afe 1 / Afe 1 / Afe 3 Afe 2 Afe 4 Cpt 1 Afe 2 Pro 4 Cpt 2 / Cpt 2

Elaborado pela autora.

Experiências de naturezas diversas estão aninhadas nessa experiência pedagógica que Simone vivenciou em uma escola estadual: oito afetivas, quatro circunstanciais, uma pedagógica, três conceptuais e uma projetiva. Quando assumiu essa substituição, Simone deparou-se com uma realidade diferente da que tinha vivenciado até o momento, pois

havia lecionado apenas em cursos livres e em uma universidade (também como substituta).

Nesse excerto, Simone classifica a experiência de atuar na escola estadual como ‘não muito boa’ (Afe. 1) e como ‘difícil’ (Afe. 2), ou seja, muito esforço era necessário para realizar seu trabalho. Além do esforço, Simone considera não ter sido bem-sucedida, pois verbaliza não ter ensinado nada aos estudantes (Ped. 4). Ela atribui essa dificuldade às experiências circunstanciais vivenciadas em uma escola estadual com uma turma muito grande (Cir. 3), cujos estudantes, em sua maioria, não tinham interesse em aprender inglês (Cir. 3) e só frequentavam a escola com o intuito de receber uma bolsa permanência (Cir. 1). Além disso a escola ficava em uma cidadezinha do interior, para a qual ela precisava viajar para lecionar (Cir. 5).

Essa experiência, considerada por Simone como ‘bem frustrante’ (Afe. 1), a fazia chorar com frequência à época (Afe. 1). No entanto, foi determinante, segundo Simone, para definir sua motivação, pois, a partir dela, decidiu que não queria trabalhar naquele tipo de escola pública (Afe. 3) e sentiu-se fortalecida (Afe. 2). Convenceu-se de que queria trabalhar na rede federal (Afe 4), onde acreditava (Cpt. 1) teria melhores condições para realizar seu trabalho, sem o sofrimento (Afe. 2) que vivenciou na rede estadual.

A partir dessa experiência e da definição de sua motivação para trabalhar na rede federal (Pro. 4), há um resgate, na narrativa, de uma motivação que surgiu no curso de Letras: o sonho de tornar-se professora universitária. A respeito desse sonho, Simone faz referência a concepções sobre a aprendizagem: “Mas eu sabia que a caminhada era longa” (Cpt. 2) e “... eu ainda tinha muito que aprender” (Cpt. 2).

Ao longo de sua trajetória, houve momentos em que Simone necessitou de auxílio, seja no âmbito pessoal ou profissional, na aprendizagem ou no ensino da língua inglesa. Ela cita colegas de trabalho, professores e amigos que a ajudaram a vivenciar experiências de ensino no CELIN e no Instituto Federal e experiências de aprendizagem, para a realização de concursos. No Quadro 19, apresentamos a composição dessa experiência.

QUADRO 19 – Aninhamento da experiência pessoal de buscar auxílio de professores e colegas ao longo de sua trajetória profissional

Excertos da narrativa	Análise	
Bom, na extensão, Isabel me ajudava muito, a Clara me ajudava muito. Eu tive professores também que me ajudavam muito. A gente sempre trocava material, um analisava a prova do outro, né?... isso foi mais na extensão, né? Ah, então, Isabel me ajudou muito lá, a gente tinha reuniões sempre que precisava, a Clara também ... é... Cecília me ajudou quando eu descobri a questão do gênero... Também, às vezes. eu ficava apavorada lá na cidade X, Cecília me dava orientações, faz isso, faz isso, faz isso.	Cir 2 Pes 2 Afe 4 Pes 2	exp. ensino
E eu sempre fui assim também, de precisar, eu tenho cara de pau, assim, igual, eu entrei em contato com a Cecília.	Pes 6 Afe 2	---------
Se eu precisar de alguém, eu entro em contato.	Pes 6	exp. apren.
Igual, eu fiz a especialização na UF. Aí, eu tinha o contato dos professores. Eu sabia que eles não iam lembrar de mim, mas, eu falava que eu fiz especialização, pelo menos, me atender, eles me atendiam.	Pes 2	
Então assim, várias vezes pra estudar para concurso, eu mandei email pra Gabriela pedindo material, é... pra Mariana, aqueles professores assim que eu sentia mais liberdade. Então, eu sou assim, se eu preciso de alguma coisa, eu vou atrás.	Afe 2 Pes 6	--------- exp. ensino
Então assim, eu sempre tive apoio. Eu buscava. Eu tenho amigas também, que mesmo não trabalhando junto comigo, eu pedia apoio. Às vezes, alguma atividade que eu não entendia, eu tenho amigos que falam inglês, eu mandava... 'Ah, escuta isso aí para mim.' Várias atividades. Então, quanto a isso, eu precisando, eu corro atrás.	Pes 6/ Afe 2 Cir 1 Afe 2	

Elaborado pela autora.

Há cinco experiências de natureza afetiva, duas de natureza circunstancial e sete de natureza pessoal aninhadas à experiência pessoal de Simone de buscar auxílio de professores e colegas.

Simone trabalhou no Curso de Extensão da universidade em que cursou Letras, quando teve a oportunidade de ser colega de trabalho de suas professoras, Clara e Isabel,

as quais ela menciona com profunda admiração. Observamos que as relações e interações extraclasse na instituição em que trabalhava (Cir. 2) eram produtivas e favoráveis, pois ela recebia apoio da Clara e da Isabel, bem como se colocava à disposição para apoiar os colegas do CELIN, por meio da troca de materiais e análise de provas.

Ao estudar para a prova do concurso para o cargo de professor efetivo da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal no Nordeste do Brasil, Simone conheceu, por meio de pesquisas na internet, a abordagem via gêneros textuais. Concomitantemente, conhece também Cecília, uma professora/pesquisadora que trabalhava com a abordagem, e que, mais a diante em sua trajetória, tornou-se sua orientadora de doutorado. Simone demonstra esforço para preparar-se para a prova didática do concurso (Afe. 2). Ao entrar em contato com Cecília, obtém sua ajuda (Pes. 2). Em outro momento, ao sentir-se insegura no Instituto Federal, ela gerencia seus sentimentos (Afe. 4), recorrendo ao apoio de Cecília (Pes. 2), vivenciando, assim experiências anteriores que afetam sua prática pedagógica atual (Pes. 2).

Quando Simone precisa de apoio, ela não tem dúvidas de que atitude tomar: ela pede ajuda, seja como estudante ou como professora. Durante a entrevista, em nenhum momento, Simone demonstra que se sentiu indecisa ou envergonhada ao contactar as pessoas que acreditava que teriam condições de auxiliá-la. Ela evidencia ter uma percepção muito clara de si não só como professora, ao dizer que: “Se eu precisar de alguém, eu entro em contato” (Pes. 6), mas também como aprendiz. Em suas palavras: “Então, eu sou assim, se eu preciso de alguma coisa, eu vou atrás” (Pes. 6). Tanto no que diz respeito ao ensino quanto à aprendizagem, Simone mobiliza a identidade de uma pessoa empenhada e decidida a buscar os meios necessários para conquistar seus objetivos.

Assim como na situação que vivenciou com Cecília, ela também recorreu, por meio de e-mail, a seus antigos professores da pós-graduação, que realizou na UF. Ao necessitar de material para estudar para concursos (Pes. 2), ela conta que se comunicou com aquelas professoras com quem se sentia mais à vontade (Afe. 2).

Ao concluir sobre as experiências em que foi auxiliada por alguém, ela declara que se vê como uma pessoa que sempre foi apoiada (Pes. 6), inclusive por amigos pessoais, pessoas que não lecionavam na mesma instituição (Cir. 1). Acrescenta seu posicionamento motivado, interessado (Afe 2.) diante dos obstáculos que surgiam por meio de dúvidas, ao dizer: “Eu buscava. (...) Às vezes, alguma atividade que eu não

entendia, eu tenho amigos que falam inglês, eu mandava... ‘Ah, escuta isso aí para mim.’ Várias atividades. Então, quanto a isso, eu precisando, eu corro atrás”.

Simone morava na cidade Z enquanto preparava-se para realizar o mestrado na mesma cidade. Na mesma época, trabalhava em uma escola particular. No Quadro 20, consta a composição da experiência pedagógica de Simone como professora de inglês nessa escola particular.

QUADRO 20 – Aninhamento da experiência pedagógica de lecionar em escola particular

Excertos da narrativa	Análise	
... quando eu ainda estava preparando pro mestrado, eu consegui um emprego numa escola particular. Eu não tinha muita liberdade [pedagógica] nessa escola, era bem ritmo de cursinho. Tinha apostila, então assim, eu tinha que trabalhar com o que eu tinha na apostila. Então, eu tentava sair um pouco, eu levava, na verdade, eu tô lembrando aqui... eu não gostava muito do material, então, eu preparava... como na escola eu tinha liberdade pra imprimir material, então eu, eu organizava, eu pegava um pouco do material do cursinho [em que estudei], é..., um pouco extra e levava pros meninos pra gente poder trabalhar, porque as apostilas, elas eram só com leitura, gramática, não tinha áudio, não tinha vídeo. Então, assim eu tentava trabalhar com eles com as 4 habilidades. Foi uma experiência boa é... eu tinha recebido uma oferta para trabalhar numa outra escola da rede, mas eu, como eu passei no mestrado, eu decidi, vou é, ficar só no mestrado, pra poder, é ficar no mestrado e no curso de extensão da universidade. Porque assim eu teria mais tempo pra estudar pro mestrado. E foi isso que aconteceu...	Cir. 2 Ped. 2 Ped. 7 Afe. 1 Cir. 2 Ped. 2 Ped. 3 Afe. 1 Afe. 2 Pes 2	exp. ensino

Elaborado pela autora.

Três experiências de natureza afetiva, duas de natureza circunstancial, quatro de natureza pedagógica e uma de natureza pessoal estão aninhadas compondo a experiência pedagógica de Simone de lecionar em escola particular.

Apesar das restrições institucionais de ter que utilizar uma apostila baseada em compreensão de texto e gramática (Ped. 2) e não ter muita liberdade pedagógica (Cir. 2), Simone buscou inovar um pouco em suas aulas. Ela conta que não gostava do material (Afe. 1), então, como estratégia para “melhorar” o ensino (Ped. 7), ela acrescentava outras

atividades às aulas (Ped. 2), tentando integrar as quatro habilidades comunicativas (Ped. 3). Ela conseguia imprimir o material extra na instituição (Cir.2). Apesar de Simone ter gostado da experiência vivenciada nessa escola (Afe. 1), ela recusou a proposta de trabalhar em mais uma escola da rede, bem como de continuar trabalhando naquela escola, quando foi aprovada no processo seletivo para o mestrado.

Simone demonstra seu interesse e motivação em se dedicar ao mestrado (Afe. 2), abdicando de uma renda maior ao trabalhar na escola particular (Pes. 2). Notamos que, para Simone, realizar o mestrado era mais importante do que ampliar sua atuação profissional em mais uma escola, e até mesmo, mais importante do que ter uma renda maior. É possível perceber o quanto a experiência conceptual a respeito da importância do estudo, provavelmente alimentada pelas palavras de sua mãe (Quadro 8), ecoa em suas atitudes e escolhas.

Após o mestrado, Simone deu aulas particulares de inglês na mesma cidade em que cursou a graduação e o mestrado, e depois, continuou a dar aulas particulares na capital do mesmo estado ao se mudar para cursar as disciplinas do doutorado, como aluna especial, ou seja, antes de estar vinculada ao Programa de Pós-Graduação. O Quadro 21 mostra a composição das experiências pessoais ao lecionar aulas particulares em momentos diferentes de sua vida.

QUADRO 21 – Aninhamento em três experiências pessoais de lecionar aulas particulares em momentos diferentes de sua vida

Excertos da narrativa	Análise	
Eu terminei o mestrado e comecei a fazer, aí, lógico né, que eu já tava... essa questão financeira, é, falei: 'não, tenho que buscar algo'.	Pes 1	
Por questões emocionais, eu estava na cidade Z e comecei a trabalhar recebendo bem como professora particular (durante o mestrado).	Pes 3 Pes 1	
Quando eu fui para UF 1 *campus* YY, eu tive que largar tudo. E aí, a aula particular, você recebe muito bem, mas qualquer imprevisto na vida da pessoa, a aula particular é a primeira coisa que sai. Aí eu falei assim: 'Gente, se eu perder algum aluno, eu vou depender de pai e mãe. Aí, eu falei: 'Eu não posso, eu não posso. Eu já morava na casa deles, né, assim. Aí eu falei: 'Eu não posso pedir ajuda par eles, porque eu tenho é que ajudar'.	Cir 5 Cpt 5 Pes 1	exp. ensino

Aqui na capital, quando eu trabalhava com alunos particulares, né? Aula particular para alunos ricos daqui eu sempre torci o meu nariz, mas assim eu não tinha, não tinha muita escolha. É porque... era bem financeiro mesmo. Aqui na capital, (...) eu trabalhava, mas era assim porque eu precisava mesmo, assim. Mas não era aquela coisa que eu acordava: 'Aí, vamos!' Porque eu ia dar aula pra meninos, né... de família que ia pra Disney, que não queria saber de nada e que mentia para os pais, que escondia livro pra não ter aula e que queria ter aula só no shopping, é... ou aula fazendo comida... então, assim uma coisa bem supérflua. Na cidade Z não. Na cidade Z era melhor. Na cidade Z, é porque eu dava pra... aula de inglês mesmo pra professores da universidade. Então assim, mesmo que quando os professores entravam na minha aula, a identidade era outra, era de aluno, não era de professor, mas, pelo menos era mais interessante.	Soc 2 Afe 2 Pes 1 Afe. 2 Soc. 2 Soc 2 Afe 2	

Elaborado pela autora.

Três experiências de natureza social, três de natureza afetiva, cinco de natureza pessoal, uma de natureza conceptual e uma de natureza circunstancial compõem as três experiências pessoais de lecionar aulas particulares em momentos diferentes da vida de Simone.

Durante o mestrado, Simone era bem remunerada (Pes. 1) pelas aulas particulares que lecionava na cidade Z. Entretanto, gostaria de ter algo mais estável, pois não queria ter que vir a pedir apoio financeiro dos pais (Pes.1). Por isso, sempre tinha a preocupação de trabalhar para ter sua própria renda (Pes. 1). Em suas palavras: "...essa questão financeira, é, falei: 'não, tenho que buscar algo'". Na época, ao terminar o mestrado, ela continuava morando na cidade Z por questões emocionais, sobre as quais ela não fornece detalhes (Pes. 3).

Simone acredita que aulas particulares não garantem uma renda segura, pois as pessoas geralmente eliminam esse gasto quando passam por algum imprevisto financeiro (Cpt. 5). Baseada nessa crença, Simone buscou alternativas financeiramente mais estáveis. Ela largou todas as aulas particulares da cidade Z, ao mudar-se de cidade para trabalhar como professora substituta na Universidade 1, *campus* YY (Cir. 5). Após

o término de seu contrato como substituta, Simone começou, mais uma vez, a dar aulas particulares na capital. O contrato de professor substituto também não fornece estabilidade financeira duradoura, mas, o que notamos é que, nessa fase, Simone sentia a necessidade de buscar novos rumos em um lugar que não fosse sua cidade natal.

Ao ser questionada, durante a entrevista, sobre não ter fornecido muitos detalhes a respeito das aulas particulares, Simone relata que deu aulas particulares, em uma capital do Sudeste, para estudantes com alto poder aquisitivo, que não estavam comprometidos com a aprendizagem da língua (Soc. 2), por isso, não se sentia motivada (Afe. 2) a trabalhar com esse público. Na verdade, parece que, para ela, era um esforço ter que dar essas aulas.

Ao comparar seus dois públicos de aulas particulares - os estudantes ricos da capital e os professores da universidade da cidade Z – (Soc. 2), ela demonstra mais apreço pelos professores, ao dizer que "pelo menos era mais interessante" (Afe. 2). Possivelmente, os professores eram mais comprometidos que os da capital. Simone evidencia que as experiências pessoais de lecionar aulas particulares, bem como a de atuar como professora substituta no *campus* YY foram uma maneira de obter recursos financeiros para se manter em momentos de transição entre suas atividades de estudo e trabalho (gastos com as viagens para realizar concursos e disciplinas isoladas em um curso de doutorado) diretamente relacionadas à sua formação profissional.

Nesse momento de sua vida, Simone já havia elaborado melhor seu sonho, pois investia em tornar-se professora da rede pública federal. Ela conquistou seu objetivo ao ser aprovada no Instituto Federal. Ao atingir sua meta, ela retomou o que havia projetado na graduação: tornar-se professora no curso de licenciatura de Letras em uma universidade pública federal.

Observa-se claramente a motivação de Simone em alcançar o objetivo de se tornar professora universitária. Ela não se satisfez em atuar profissionalmente somente com a formação adquirida pela graduação em Letras. Desde quando se formou, o seu eu ideal faz com que ela direcione as iniciativas de trabalho para atividades temporárias ou em cursos livres, que não comprometam a realização de especialização, mestrado e doutorado.

4.2.3 Motivação para tornar-se professora no curso de licenciatura em Letras em uma universitária pública

Serão apresentadas, neste subitem, as experiências que geraram, alimentaram e ainda alimentam o eu ideal de Simone que é o de tornar-se professora no curso de licenciatura de Letras em uma universitária pública, constituindo seu processo de gerenciamento motivacional pelo viés identitário (Dörnyei, 2009).

Embora tenhamos buscado realizar a análise de dados na ordem cronológica em que se deu a sua trajetória de formação e de atuação profissional, as experiências vivenciadas não são lineares, nem mesmo é a motivação de Simone. Portanto, na medida do possível, respeitamos a cronologia dos fatos, especialmente nos subitens anteriores. No entanto, nesta parte da análise, ficou inviável remontar as experiências de Simone seguindo a ordem dos acontecimentos, tendo em vista que suas memórias estão imbricadas com seu desejo de tornar-se professora universitária desde a graduação. Portanto, recorreremos a experiências mais antigas de Simone, quando ela vislumbra pela primeira vez esse desejo e a experiências que foram vivenciadas ao longo de sua trajetória educacional e profissional que fizeram com que ela reavivasse seu antigo desejo e o tornasse seu motivo.

Sendo assim, não partiremos do ponto em que paramos no subitem anterior, em que Simone conquista sua meta de tornar-se professora da rede federal, pois experiências anteriores à sua aprovação no IF, como, por exemplo, ter sido substituta na universidade, fizeram com que Simone alimentasse sua motivação para trabalhar como efetiva em uma universidade. Além disso, o próprio alcance de sua meta de tornar-se professora da rede federal, serviu como nutriente para seu objetivo de tornar-se professora universitária, evidenciando o estímulo de recompensa que se percebe quando um objetivo é alcançado (Dornyei, 2001).

O Quadro 22 sistematiza os aninhamentos relacionados à visão de Simone.

QUADRO 22 – Organização dos aninhamentos das experiências referentes à motivação de Simone para tornar-se professora de inglês no curso de licenciatura em Letras em uma universidade pública

Quadro	**Aninhamentos**		**Marco Utilizado**		**Contexto**
	natureza	**experiência**	**ens**	**apr**	
23	projetiva	tornar-se professora universitária	x	x	---
24	pessoal	atuar como professora substituta em uma universidade	x		UF2
25	conceptuais	fortalecimento da vontade de tornar-se professora universitária na rede pública para trabalhar com formação de professores	x		mestrado
26	pessoal	abdicar de cargo em uma escola particular para dedicar-se ao mestrado	x	x	escola particular e CELIN
27	pessoal	ter sido professora substituta de inglês em turmas de nível médio em uma universidade federal	x		UF 3
28	projetiva	tornar-se professora da rede pública federal	x		concurso
29	circunstancial	buscar manter contato com a língua inglesa após tornar-se professora efetiva da rede federal	x		IF
30	circunstancial	atuar como Chefe da Assistência Estudantil	x		IF
31	circunstancial	atuar na administração	x		IF
32	pedagógica	lecionar para uma turma de Ensino Médio	x		IF
33	circunstancial	lecionar para estudantes do ensino médio na rede federal	x		IF
34	circunstancial	ser professora de um público carente	x		IF
35	pessoal	reflexão sobre a própria prática	x		IF
36	circunstancial	lecionar para estudantes da Educação de Jovens e Adultos	x		IF
37	circunstancial	lecionar virtualmente para estudantes de graduação da rede federal	x		IF
38	circunstancial	morar e trabalhar na cidade X	x		IF
39	afetiva	gostar de trabalhar na rede federal no *campus* XYZ	x		IF

40	afetivas	vivências institucionais com a Direção e o corpo docente	x		IF
41	pessoais	retomada do 'eu ideal': tornar-se professora universitária da rede pública para trabalhar com formação de professores	x		IF
42	pessoal	morar temporariamente com os pais	x		doutorado
43	pessoal	cursar o doutorado	x	x	doutorado
44	pessoal	reflexão sobre sua trajetória profissional	x	x	ao longo de sua carreira

Elaborado pela autora.

O sonho de Simone de tornar-se professora universitária manifestou-se pela primeira vez quando ela ainda era estudante de Letras. Apesar de dizer não saber ao certo o motivo pelo qual esse sonho surgiu e persiste até hoje, Simone cita algumas possíveis inspirações que associa a seu desejo. O Quadro 23 apresenta a composição da experiência projetiva de Simone de tornar-se professora universitária.

QUADRO 23 – Aninhamento da experiência projetiva de tornar-se professora universitária

Excertos da narrativa	Análise	
Lá na Letras, acho que eu comecei a sonhar, a vislumbrar assim, é... eu sempre falava que eu queria ser professora universitária. Nunca pensei em financeiramente, nunca pensei em financeiramente...	Pro 4 Pes 1	
Eu acho que era convivência com os meus amigos que eu tinha, era os amigos a minha irmã, entendeu? Então assim, eles já estavam no mestrado, no doutorado... Alguns que estavam aqui já eram professores universitários, entendeu? A minha irmã trabalhou em uma Instituição Federal e, então assim, eu não sei, não sei explicar por que que eu queria a universidade.	Afe 2 Pes 4	exp. ensino
Desde o começo, quando eu defini, na Letras, que eu ia ser professora (universitária). Não sei, talvez pela influência das minhas professoras mesmo, que eu via o trabalho delas.	Afe 2	
Eu acho que talvez por ser assim talvez o máximo que eu poderia chegar, alguma coisa assim... não sei	Cpt 5	

também. Mas eu tinha essas influências, né? De colegas, colegas que já eram professores, então acho que pode ser isso também.		

Elaborado pela autora.

Encontram-se aninhadas, formando a experiência projetiva de tornar-se professora universitária, as experiências de ensino que têm as seguintes naturezas: duas afetivas, duas pessoais, uma projetiva e uma conceptual.

Simone não coloca a parte financeira como prioridade em sua vida profissional. Ela faz questão de dizer que o sonho de ser professora universitária (Pro 4.) não tem essa motivação (Pes. 1).

Provocada pela pesquisadora, ela reflete (Pes. 4), mas não sabe justificar a sua motivação. Ela cita a possibilidade de ter sido influenciada por Bianca, sua irmã que trabalhou em uma Instituição Federal, e por seus amigos da época, que já cursavam mestrado e doutorado (Pes. 2). Além disso, faz alusão ao momento seguinte, em que já era aluna do curso de Letras, e que as professoras Clara e Isabel, podem ter sido fonte de inspiração para alimentar esse sonho (Pes.2). Por fim, comenta que o *status* profissional pode ter afetado seu desejo, pois ela diz: “Eu acho que talvez por ser assim talvez o máximo que eu poderia chegar”. Alcançar o ponto máximo de uma carreira construída pelo estudo também parece sinalizar o desejo de Simone de atender às expectativas da mãe, que sempre lhe pediu que estudasse. No entanto, isso se trata de uma inferência, ou seja, os dados não nos permitem fazer tal afirmação, visto que esse conteúdo não foi verbalizado pela participante.

Ao retornar do intercâmbio, Simone volta a trabalhar no CELIN e no curso livre na cidade Z. Após alguns meses, ela se muda para o Nordeste e trabalha como professora substituta no curso de Letras, em um dos *campi* da Universidade 2. O Quadro 24 apresenta a composição da experiência de atuar como professora substituta em uma universidade.

QUADRO 24 – Aninhamento da experiência pessoal de atuar como professora substituta em uma universidade

Excertos da narrativa	Análise	
É... e aí, eu voltei (do intercâmbio), continuei ensinando no curso livre, no curso de extensão da universidade e depois, eu tive a oportunidade de ser professora é... substituta numa universidade, em um curso de Letras. Eu fiquei nesse contrato por um ano e continuei dando aula no curso de idiomas, é... e depois, foi muito boa essa experiência de trabalhar no curso de Letras. É, eu dava aula de línguas e era uma cidade pequena então é... foi, foi bem interessante essa oportunidade, né. Mais uma forma de... maneira de... aprender né, sempre e aí eu sempre estudando, estudando, né. É... nessa época, eu não fazia, acho que eu não, não fazia nenhum curso extra né... eu estudava sozinha.	Cir. 5 Afe. 1 Afe 2 Cir. 6	exp. ensino

Elaborado pela autora.

Duas experiências de natureza circunstancial e duas de natureza afetiva aninharam-se para formar essa experiência pessoal de Simone.

Simone lecionou em uma universidade como professora substituta de língua inglesa no Curso de Letras em uma cidade pequena (Cir. 5). Ela considera a experiência pessoal que teve muito boa e interessante (Afe. 1). Além disso, a experiência lhe possibilitou aprender mais, por meio de estudos autônomos (Cir. 6) e da preparação de suas aulas, despertando, portanto, sua motivação e interesse (Afe. 2). O aninhamento dessas experiências pode ter contribuído positivamente para Simone alimentar o seu desejo de ser professora universitária.

Depois de certo tempo, Simone retornou para a cidade Z e deu continuidade aos estudos, iniciando o mestrado, o que sinaliza a sua determinação em alcançar o eu ideal, já que o mestrado é um dos pré-requisitos para participar de processo seletivo para o cargo de docente em uma universidade pública brasileira.

As experiências vividas como professora e como estudante, durante o mestrado, contribuíram para o fortalecimento de seu eu ideal e Simone se interessou por vir a trabalhar com formação de professores. No Quadro 25, há a composição das experiências conceptuais de Simone relacionadas a esse interesse.

QUADRO 25 – Aninhamento de experiências conceptuais no fortalecimento da vontade de tornar-se professora universitária na rede pública para trabalhar com formação de professores

Excertos da narrativa	Análise	
Foi no mestrado que eu fortaleci essa questão de trabalhar na universidade com formação de professores.	Pro. 4	
Eu acho que... Isabel, Clara e Cecília são meus modelos de professoras. Aí, eu via na Isabel o trabalho que ela fazia, da Clara...e aí, foi isso, fortaleceu (aquela vontade inicial de ser formadora de professores).	Cpt. 1 Afe. 2	exp. ensino
Ué, porque com, porque eu já tendo o mestrado, por isso que assim é... eu, era um passo, um passo necessário, um requisito necessário para conseguir fazer o concurso de professor, né?	Pro. 1	-------
[Entrevistadora: E como que você definiu o tema da pesquisa?] Assim, eu sempre quis motivação porque eu, no projeto de formação para professores de inglês, eu participava. Aí eu ouvia as conversas das meninas, das professoras e eu via que era muito desabafo, era muita coisa negativa, assim... né? Elas, muitos problemas, e tinha uma professora ... e eu via que Isabel e Clara levavam as coisas para as professoras tentarem mudar o ensino. E tinha uma professora lá que ela fazia mudanças na época... ela fazia jogos. Ela era animada, pelo menos ela falava que animava a turma, né, então assim, ela se mostrava muito motivada. E eu ficava assim... ah, eu não quero trabalhar com coisa negativa. Não quero ficar expondo isso. Então, eu trabalhei com, na época, eu propus trabalhar com emoções e experiência (...) aí ficou motivação e emoções.	Pes. 2 Afe 2 Cpt. 4	exp. aprend.

Elaborado pela autora.

As experiências que se aninharam para formar essa experiência são: uma de natureza pessoal, uma afetiva e uma conceptual de aprendizagem e duas de natureza projetiva, uma conceptual e uma afetiva de ensino.

Ao considerar suas concepções sobre o ensino de inglês (Cpt. 1), Simone elegeu três professoras como “ideais”: Isabel, Clara e Cecília. Com a convivência intensa com duas delas durante o mestrado, Simone pôde observar com mais atenção o trabalho que

realizavam na formação de professores, fortalecendo, dessa forma, seu interesse e motivação (Afe. 2) de atuar na mesma área (Pro. 4). Foi quando ela atribuiu ao título de mestre o valor de lhe permitir se aproximar um pouco mais de seu sonho, ou seja, diminuir a distância entre o eu ideal e o eu atual (Pro. 1).

Ao ser questionada pela entrevistadora sobre como se deu a definição do tema de pesquisa do mestrado, Simone conta sobre sua experiência de aprendizagem em um projeto de formação continuada para professores de inglês (Pes. 2). Ao conviver com muitas professoras no projeto, Simone ouvia muitos relatos negativos (Afe. 2), mas optou por pesquisar sobre uma professora que se mostrava animada e motivada. Simone revela uma crença pessoal relativa a ensino (Cpt. 4) a de que é mais interessante mostrar as experiências positivas.

Para dedicar-se ao mestrado, Simone decidiu interromper suas atividades na escola particular que lecionava na época e manter-se apenas com o emprego no CELIN e com a bolsa de mestrado. O Quadro 26 apresenta a composição da experiência pessoal de Simone de abdicar de cargo na iniciativa particular em favor do mestrado.

QUADRO 26 – Aninhamento na experiência pessoal de abdicar do cargo em uma escola particular para dedicar-se ao mestrado

Excertos da narrativa	Análise	
Para mim, nunca foi difícil assim, eu sempre... eu sempre abri mão, assim, de ter dinheiro pra poder estudar. Abrir mão assim, não que eu não, não tenha consciência de que eu vou ter o dinheiro... mas, é porque assim, eu abri mão porque eu poderia receber mais na escola trabalhando como professor principalmente porque eu ia trabalhar em outras escolas, eu abri mão de ficar só com a bolsa de mestrado, entendeu? e a extensão. Eu tenho que sobreviver também. Ah, então... eu trabalhava, igual eu não pagava aluguel porque eu tinha casa, né? Casa dos meus pais, na época eu morava. Por quê meus pais têm uma casa na cidade e moravam no sítio. Aí, assim, aí, eu morava nessa casa, entendeu? Então assim, não pagava aluguel, meus gastos eram mínimos assim. Então a extensão e o mestrado eram suficientes, assim. Quando eu fui aprovada, e aí, não, quando ficou confirmado mesmo, né, que, assim, quando eu passei no mestrado, eu decidi, se eu receber, se eu conseguir bolsa, eu vou sair daqui. / Aí, eu esperei confirmar...	Pes. 6 Pes 4 Pes. 1 Pes. 1 Pes 1 Pes 3	exp. aprend. + ensino ---------- exp. ensino ---------- exp. aprend. + ensino ---------- exp. aprend. + ensino

Elaborado pela autora.

Seis experiências de natureza pessoal aninharam-se para formar essa experiência pessoal que mescla as identidades de estudante e de professora, levando-nos a usar os dois marcos de referência na análise.

Nesse excerto, Simone verbaliza que estudar é mais importante do que ganhar dinheiro (Pes. 6). Ela reflete a respeito de ter deixado o emprego da escola particular (Pes. 4), reduzindo, dessa forma, seus ganhos, apesar de ter demanda financeira (Pes. 1).

Mobilizando a identidade de estudante, ela conta que aguardou a confirmação de que receberia a bolsa de mestrado (Pes. 3) para abrir mão de seu emprego na escola particular (Pes. 1). Sua situação econômica, na época, não demandava gastos financeiros altos (Pes. 1), por isso ela conseguia se manter com os recursos da bolsa de mestrado e de suas aulas no curso de extensão.

Simone conta que não pensava em sair da cidade Z na época, pois estava lidando com questões emocionais, em suas palavras:

> (...) enquanto eu tava no mestrado e na extensão, eu ainda não me sentia capaz de sair [da cidade], eu precisava ficar perto da minha família. Aí, surgiu a UF 1 (...) a UF 1 abriu concurso para professor substituto lá no *campus* YY. Eu não queria ir, uma amiga minha falou: 'Você tem que fazer esse concurso, ela meio assim... ela me empurrou.' Aí, eu fiz.

Como substituta na UF 1, no *campus* YY, Simone lecionou para estudantes da graduação e do ensino médio. O Quadro 27 apresenta a composição da experiência pessoal de ter sido professora substituta de inglês em turmas de nível médio nessa universidade.

QUADRO 27 – Aninhamento da experiência pessoal de ter sido professora substituta de inglês em turmas de nível médio em uma universidade federal

Excertos da narrativa	Análise	
Depois que eu, depois que eu terminei o mestrado, eu fui aprovada novamente pra ser professora substituta em uma outra universidade. E nessa universidade eu fiquei 2 anos como professora substituta. É, muita, muita aprendizagem também.	Pes 2 Afe. 2	
(...) e aí, quando eu passei, fui aprovada pra ser professora substituta nessa universidade, eu, eu decidi que como eu ia trabalhar com ensino médio, eu decidi trabalhar com ensino inglês via gêneros textuais. E tava indo bem, os meninos estavam gostando é... é assim, eu não conseguia aplicar	Ped 1 Ped 4 Afe 3 Ped 4	

totalmente né... é mas, eu tava indo né... tava. tava dando muito trabalho. Eu não conhecia bem o como fazer o trabalho né..., mas a Cecília me orientando sempre, eu tive o apoio dela a todo momento, se não fosse o apoio dela, eu não conseguiria fazer esse trabalho. E durante um ano, eu fiz esse trabalho com gêneros é... depois, eu recebi áudios de estudantes falando... é um estudante, que na apresentação ele ficava super nervoso, e hoje ele me mandou um áudio né, hoje, há 1 ano, ele me mandou um áudio falando que... me agradecendo muito porque se não fosse as minhas aulas, ele não saberia. Hoje ele, ele trabalha com chineses, americanos e que não tem nenhum problema de comunicação, então ele agradece muito por aquelas aulas.	Afe 2 Ped 4 Cir 1 Ped 4 Ped 1	exp. ensino
Essa foi a minha segunda substituição na... na universidade. Essa, esse, esse momento, eu dava aula pra inglês instrumental nos cursos de tecnologia, ciência da computação e também na escola técnica, no ensino médio federal nesse campus da universidade. (...) Mas eu consegui fazer esse trabalho durante um ano. No final do ano, a coordenadora me chamou pra conversar, e ela falou que alguns estudantes, e coincidentemente foram os estudantes que têm mais, melhores níveis né, que eles não queriam ficar ajudando os outros, que eles não tinham obrigação de ficar ensinando os outros alunos que não sabiam né, preguiça é, egoísmo, eles queriam estudar no livro. E aí, eu voltei pro livro, e aí eles faziam o que tinha que fazer do livro durante 5 minutos e ficavam à toa o restante da aula. E assim foi por mais 1 ano até terminar o meu contrato. É... os outros estudantes que não sabiam né, eu acredito que eles perderam um pouco, mas é... foi o possível naquele momento (estudar no livro). Na UF 1 *campus* YY, foi só, essa... aquela questão com a coordenadora, que ela não me apoiou. Eu acho que o maior perrengue que eu tive no trabalho foi essa questão na UF 1 (*campus* YY) e eu fiquei muito brava quando ela falou que eu tava jogando pérolas aos porcos. Isso me deixou assim... com raiva dela. (...)	Pes. 2 Cir 2 Soc. 3 Soc 4 Ped 4 Ped 1 Cir 2 Afe 1 Afe 1	

Elaborado pela autora.

Essa experiência é composta pelo aninhamento de duas experiências de natureza pessoal, cinco de natureza afetiva, oito de natureza pedagógica, três de natureza circunstancial, uma de natureza conceptual e duas de natureza social.

O componente afetivo revela que Simone manteve-se motivada e interessada a aprender (Afe. 2) por meio de suas experiências de ensino (Pes. 2) como professora

substituta. Optou por utilizar a abordagem de ensino de inglês via gêneros textuais (Ped. 1) com o ensino médio a qual avaliou positivamente (Ped. 4). Ela percebia que os estudantes também tinham uma opinião favorável à abordagem (Afe. 3).

Embora soubesse que não estava conseguindo aplicar a abordagem de maneira ideal (Ped. 4), mantinha-se motivada e interessada em dar continuidade, superando as dificuldades (Afe. 2) que a implementação da abordagem trazia, em função de sua falta de conhecimento da abordagem e da prática. Conseguiu realizar o trabalho via gêneros textuais (Ped. 1) e avaliou positivamente o aproveitamento dos estudantes (Ped. 6). Simone acredita que o apoio de Cecília (Cir. 2) foi essencial para o sucesso da empreitada (Ped 4).

Após trabalhar pela abordagem via gêneros textuais durante um semestre, Simone teve que interromper o trabalho. A coordenadora (Cir. 2) comunicou-lhe que os estudantes não queriam permanecer estudando com a abordagem proposta. Simone destaca, em sua narrativa, que os estudantes que fizeram a solicitação eram aqueles que já tinham mais conhecimentos linguísticos, portanto, não foram colaborativos (Soc. 3), já que ela demandava que eles ajudassem os colegas com dificuldades linguísticas. Diante da situação, foi obrigada a atender à reivindicação dos estudantes (Soc. 4) e da coordenadora, mesmo discordando. Simone demonstra insatisfação com o ocorrido, especialmente porque constatou que, ao utilizar apenas o livro didático (Ped. 1), os estudantes com menos conhecimento linguístico se desenvolveram menos (Ped. 4).

Notamos que os componentes afetivos experienciados por Simone – "(...) fiquei **muito brava** quando ela falou que eu tava jogando pérolas aos porcos. Isso me deixou assim... **com raiva dela**. (...)" (grifos nossos) demonstram o quanto essa experiência circunstancial foi marcante para ela, sobretudo por não ter recebido apoio da coordenação (Cir. 2).

Como a meta estabelecida por Simone era tornar-se professora da rede pública federal, ela continuou empreendendo ações no sentido de conquistar seu objetivo, como se vê no Quadro 28.

QUADRO 28 – Aninhamento da experiência projetiva de tornar-se professora da rede pública federal

Excertos da narrativa	Análise	
E como eu já tive aquela experiência em escola estadual né... de não conseguir trabalhar, então eu, eu queria né, eu queria ser professora universitária, mas como eu só tinha o mestrado, eu comecei a fazer os concursos pros institutos federais. Eu fiz vários concursos e até ser aprovada em um Instituto no Nordeste do Brasil e aí, é mas enquanto isso, eles é não, não chamavam, eu continuei a dar aulas em cursos de idiomas e fui professora é... substituta.	Pes 2 Pro 4 Pro 1 Afe 2 Pes 2	exp. ensino
... porque eu queria trabalhar na rede pública. Eu acredito é... na educação como, é uma das maneiras pra gente melhorar a condição, né... das pessoas, dos brasileiros então, eu acredito muito na educação pra uma justiça social.	Pro 1 Cpt 1	
E aí é... foi muito interessante, porque, em um dos concursos que eu fiz, a aula que eu precisei dar foi uma aula com gêneros textuais e, então, foi nessa época / que eu, que eu conheci a Cecília, que eu vi né... o trabalho dela com... Eu tava procurando, nas minhas buscas, né... pra estudar sobre gêneros textuais, pra fazer essa prova é... do concurso do, do Instituto no Nordeste do Brasil, eu conheci um artigo da Cecília, (...).	Afe 2 Pes. 2 / Pes. 2 Afe 2	

Elaborado pela autora.

Essa experiência é composta pelo aninhamento das seguintes experiências de ensino: quatro pessoais, três projetivas, três afetivas e uma conceptual.

A experiência negativa vivenciada por Simone na escola estadual (Pes. 2), analisada no Quadro 18, afetou-a contribuindo para que realimentasse o seu sonho de tornar-se professora universitária (Pro. 4). Diante da impossibilidade de alcançá-lo naquele momento, por não ter a formação necessária, ela projetou, por meio de um plano de ação, a meta de tornar-se professora de um instituto federal (Pro. 1), como um primeiro degrau a subir, já que não se exigia o título de doutora para concorrer a uma vaga.

Motivada a atingir sua meta, Simone realizou alguns concursos até ser aprovada em um Instituto no Nordeste do Brasil (Afe. 1). Durante o tempo em que aguardava sua nomeação, continuou lecionando (Pes. 2), procurando aprimorar a sua prática pedagógica, já que implementou a abordagem via gêneros textuais na UF 1 (*campus*

YY), e investindo em sua formação, cursando disciplinas do doutorado enquanto não era chamada para tomar posse.

Simone tinha intenção de lecionar na rede pública (Pro. 1) por conservar a crença na "aprendizagem da língua (inglesa) como uma ferramenta para trabalhar em função da melhoria do meu país", conforme mostrado no Quadro 10. A concepção sobre o ensino de inglês de Simone: "uma das maneiras pra gente melhorar a condição, né... das pessoas, dos brasileiros então, eu acredito muito na educação pra uma justiça social" (Cpt.1) movia Simone a buscar o funcionalismo público. Percebemos, portanto, que as suas experiências pessoais e conceptuais a fizeram projetar planos de ações (experiências projetivas), bem como afetaram a sua motivação (experiência afetiva) em perseguir seus planos.

A experiência projetiva de tornar-se professora de rede federal, levou Simone a precisar apresentar uma aula, como uma das etapas do concurso, com a abordagem via gêneros textuais (Pes. 2). Assim, ao se preparar para essa aula, buscou sobre o tema (Afe. 2) e conheceu o trabalho de Cecíla, o que lhe trouxe alegria (Afe. 1).

Ao iniciar suas atividades no Instituto Federal, Simone percebe que seu contato com a língua inglesa foi reduzido. Dessa forma, ela empreende esforços para seguir desenvolvendo a sua competência linguística. O Quadro 29 mostra a composição dessa experiência de Simone.

QUADRO 29 – Aninhamento na experiência circunstancial de buscar manter contato com a língua inglesa após tornar-se professora efetiva da rede federal

Excertos da narrativa	Análise	
Eu fui convocada para assumir no Nordeste do Brasil. Chegando no Nordeste do Brasil, eu curti o campus. Ele é um campus pequeno. Eu dava aula de inglês instrumental no curso técnico na época. Em 2020, a gente só tinha cursos técnicos [modalidade subsequente]. Os níveis [de conhecimento linguístico] dos estudantes era muito, muito básico. E aí, eu me afastei um pouco do, como não tinha muita turma, né?, eu fui também, é... no primeiro ano, no segundo ano, eu fui chefe da assistência estudantil. Então isso, é..., me afastou um pouquinho do inglês.	Afe 1 / Cir 5 Cir 3 Cir 2 / Cir 2 Cir 6	

Mas eu continuava com as minhas turmas, eram poucas, e assim, eu não tinha muito é, muito desafio, porque assim era muito básico, né? Era assim, os estudantes, os níveis, né, a realidade deles é totalmente diferente dos estudantes que eu ensinava, é... na, na universidade, no curso de extensão, no inglês instrumental, pra, pro estudante da graduação, né? Eles eram técnicos, é, então assim, eu não tinha muito é, é, muito desafio, mas eu continuava sempre estudando. Tem uma plataforma: coursera, que eu sempre estudei, fiz vários cursos de gramática, de é, é leitura, vários cursos eu fiz no Coursera, de pronúncia, de fonética, de leitura, de como ensinar inglês. É, tô sempre estudando, sempre buscando é aprender, sempre o contato com a língua. É, mas eu continuei, continuei estudando. É... teve um período que eu também fiz aula particular com uma colega, que ela é uma ótima professora, assim é bem tradicional, mas eu fiz aula particular com ela pra poder continuar como eu tava fazendo, né? Como lá no instituto o inglês não era, não me desafiava, então, assim, eu fazia essa aula com ela pra poder estudar coisas mais avançadas, pra poder ter oportunidade de estar em contato com a língua, né? É, então é, assim que eu estudo inglês. É, eu já, tenho, tenho amigos falantes de inglês. É... de vez em quando a gente conversa, né? Eles moram nos Estados Unidos. De vez em quando a gente conversa, não muito. / E também, com alguns alunos eu converso em inglês e... / Mas o meu contato com a língua não, não tá tão intenso quanto antes, né?, quando eu trabalhava no curso livre, que a comunicação era toda com inglês.	Cir 2 Cpt 1 Cir 3 Afe 2 Cir. 6 Afe 2 Cir. 6 Cpt 4 Afe 4 Cir. 6 Cir 6 Cir 6	exp. ensino

Elaborado pela autora.

Essa experiência é composta pelo aninhamento de quatro experiências de ensino de natureza afetiva, doze de natureza circunstancial e duas de natureza conceptual.

Simone foi nomeada e passou a trabalhar em um *campus* pequeno (Cir. 5), com poucas turmas (Cir. 2) compostas por estudantes de nível linguístico básico (Cir. 3). Ela gostou do *campus* (Afe. 2) e assumiu a Chefia da Assistência Estudantil por dois anos (Cir. 2). Seu contato com a língua inglesa foi reduzido (Cir. 6), pois não tinha desafios linguísticos com as turmas (Cpt. 1), como quando lecionava em outras instituições (Cir. 3).

Como o novo trabalho não lhe oferecia desafios linguísticos, o componente afetivo de motivação no desenvolvimento contínuo da língua inglesa (Afe. 2) fez com que Simone continuasse estudando (Afe. 2) e encontrasse meios de manter contato com a língua, das seguintes formas: por meio da plataforma *Coursera* (Cir. 6), com aulas particulares (Cir. 6), conversando em inglês com amigos residentes dos Estados Unidos e com alguns estudantes (Cir. 6). Ela ressalta que, quando estava em outro contexto de trabalho, seu contato com o inglês era mais intenso (Cir. 6).

Percebemos que Simone apresenta a concepção de que o ensino tradicional pode ser positivo, pois ao citar um de seus esforços para manter o contato com a língua, ela avalia sua professora particular como ótima e diz que: "assim [ela] é bem tradicional" (Cpt. 4).

Nessa fase de sua vida, Simone foi convidada a atuar como Chefe da Assistência Estudantil do IF. No Quadro 30, há a composição dessa experiência vivenciada por ela nos dois primeiros anos de trabalho na rede federal.

QUADRO 30 – Aninhamento na experiência circunstancial de atuar como Chefe da Assistência Estudantil

Excertos da narrativa	Análise	
A terapia me ajudou, porque, lá no IF, / eu tive problemas, mas não como professora, entendeu? Foi na Chefia da Assistência Estudantil que eu tive problemas. Mas não como professora. É basicamente com a assistente social e a pedagoga. Elas não aceitavam que uma professora fosse a chefe delas, entendeu? Então, aí assim, elas... eu chegava na sala, ninguém falava comigo, falava simplesmente... e tentavam, assim, me cobrar coisas e eu nunca deixei nada por fazer. E aí, teve um dia que teve uma lavação de roupa com a diretora de ensino, e aí, eu não, eu como sempre chorona, né? Eu aí, aí a minha... a diretora de ensino falou: 'O que que Simone deixou de atender?' Nada. Tudo que eu precisei fazer, eu fiz. Aí, depois da reunião, a diretora falou comigo: 'Simone, você não percebeu ainda o que que é? Porque elas não querem um professor na chefia. Elas não querem'.	Pes 2 Pes 2 Cir 2 Cir 2 Cir 2 Cir 2 Cir 2 Afe 4 Cir 2	exp. ensino

(...) Então isso, acho que essa reunião foi em novembro de 2022. E aí, eles já estavam pensando para eu ir pra Coordenação do Ensino Médio que ia começar em 2023. Aí ela falou: "Não vamos dar o braço a torcer a elas. Você fica até o ensino médio começar." Aí eu fiquei acho que novembro, dezembro. Em janeiro, eu fui para a Coordenação do Ensino Médio.	Cir 2	
Naquele dia, eu já tinha... aquele dia, eu falei com ela, eu vou sair, eu não quero mais./ Mas aí ela falou: "Não, não vamos dar o braço a torcer. Espera mais dois meses". Aí, eu fiquei contando os dias para sair dali.	Cir 2 Cir 2 Afe 2	
É porque lá no campus, o que que acontece, né? Vários professores, mas nem todos querem assumir compromisso, assim. Eles querem ir lá, dar aula, como se fosse uma escola particular: vou lá, dou minha aula e volto para casa. São poucos os que assumem responsabilidades.	Cpt 5	
É, foi um período difícil. / Assim, mas também, eu tinha tanto trabalho, tanto trabalho por que era tudo muito novo, né? Igual, quando eu cheguei lá, eu não sabia, assim, eu tinha escrito ofício, eu tinha esses comunicados, essas coisas no português instrumental, no português lá na UF 1, depois, eu nunca mais tinha mexido com isso. Aí, eu cheguei lá, esse mundo novo da assistência social, assistência estudantil.	Afe 2 Cir 2 Pes 6 Cir 2	
Então, assim, eu ficava, no final de semana, estudando, lendo as coisas, dormindo, e, quando eu tinha tempo pra descansar, eu ia para Recife para casa dos meus amigos. Mas eu passava quase que (todos) o final de semana todo na cidade X porque eu ficava planejando as aulas, assim, no caminho, em casa, porque, às vezes, eu chegava em casa tão cansada que eu desmaiava, não tinha tempo. Eu acordava mais cedo para preparar as aulas.	Afe 2 Cir 4 Afe 4 Cir. 5 Afe 2 Afe 1 Cir 5 Afe 2	
[Entrevistadora: Mas apesar dessa atividade (na Assistência Estudantil), você acha que o seu desempenho como professora foi satisfatório?]		
Foi, porque não me exigia muito. Assim, se fossem alunos que demandassem mais, eu não sei. Assim, aí, com todo o material que eu tinha, é... eu conseguia preparar aulas.	Ped. 4 Ped. 2	

Elaborado pela autora.

Três experiências de natureza pessoal, treze de natureza circunstancial, sete de natureza afetiva e uma de natureza conceptual aninharam-se na composição dessa experiência de atuara na Assistência Estudantil.

Como Simone teve problemas (Pes. 2) enquanto estava na Chefia, ela recorreu à terapia (Pes. 2) para lidar com a situação. A combinação de várias experiências circunstâncias institucionais fez com que o dia a dia de Simone ficasse pesado. Duas profissionais – assistente social e a pedagoga – ao não concordarem com o fato de a seção ser chefiada por uma professora (Cir. 2) começaram a fazer exigências indevidas (Cir. 2) e a tratarem mal (Cir. 2). Diante dessa situação, Simone foi impactada afetivamente (Afe. 4). No entanto, percebemos que a instituição a apoiou, tentando solucionar a situação com uma reunião envolvendo a diretora de ensino (Cir. 2), bem como mantendo-a no cargo (Cir. 2), de forma provisória, na tentativa de invalidar as reclamações feitas pelas duas profissionais. Além disso, após dois meses, a instituição mudou Simone de cargo (Cir. 2). Durante dois meses, Simone esforçou-se para conseguir manter-se na Chefia (Afe. 2).

A experiência de chefiar a seção de assistência estudantil demandou muito esforço de Simone (Afe. 1), tendo em vista que eram muitas novidades na nova instituição (Cir. 2), acrescidas das demandas da seção (Cir. 2) e de sua falta de prática com as novas atribuições (Pes. 6). Notamos que essas experiências circunstanciais institucionais afetaram a vida de Simone para além do âmbito profissional. Ela trabalhava quase todos os fins de semana, pois ficava na cidade X (Cir. 5) para estudar, ler e preparar aulas (Afe. 2). Com isso, seu tempo ficava escasso (Cir. 4) e Simone raramente visitava seus amigos em Recife (Afe. 4), pois investia todo momento livre, como no trajeto casa-trabalho, no planejamento de suas aulas (Afe. 2), já que, ao chegar em casa, ela já estava exausta, não conseguia fazer mais nada (Afe. 1).

Ao avaliar seu próprio ensino, Simone acredita que realizou um trabalho satisfatório (Ped. 4) levando em consideração que utilizava materiais que já tinha para preparar suas aulas (Ped 2).

É importante salientar que, de acordo com a concepção de Simone, é papel do professor da rede federal de ensino assumir responsabilidades além das relacionadas à sala de aula (Cpt. 5). Por isso, ela desempenhou a função de Chefe da Assistência Estudantil, bem como aceitou ser Coordenadora do Ensino Médio.

Os períodos em que foi Chefe da Assistência Estudantil e Coordenadora do Ensino Médio foram muito difíceis para Simone. O Quadro 31 mostra a composição da experiência de ocupar cargos administrativos no Instituto Federal.

QUADRO 31 – Aninhamento na experiência circunstancial de atuar na administração

Excertos da narrativa	Análise	
Nesse período, eu estava na administração, com todas as aulas... era uma turma da graduação, 2 turmas do subsequente e depois teve a do médio. Mas aí quando o médio chegou, não tinha, não tinha da graduação. Mas eram muitas turmas. Eu tava feliz na administração porque eu tava podendo... era um dos, um dos meus propósitos de estar numa instituição pública, né? / Então assim, eu conseguia lutar, igual, na assistência estudantil, / eu tava buscando pelo refeitório para os meninos, para eles terem comida. E, no ensino médio, eu, eu consegui colocar um currículo de inglês que eu acredito que, que é legal. Eu tava podendo levar, por exemplo, levar arte para o ensino médio. Então assim, mesmo... eu gosto, eu gosto dessa parte administrativa. Eu gostei por que... era, era... Eu sentia assim, você quer lutar por mudança, mas na hora que você tem oportunidade você vai negar? Entendeu? Então assim, é isso.	Cir 2 Afe. 1 Pes. 4 Pes. 6 Pes. 6 Pes. 6 Afe. 1 Pes. 4	exp. ensino

Elaborado pela autora.

A experiência circunstancial de atuar na administração é composta pelo aninhamento das seguintes experiências de ensino: cinco de natureza pessoal, duas de natureza afetiva e uma de natureza circunstancial.

Ao refletir sobre seu propósito como servidora pública (Pes. 4), Simone revela que se vê como uma pessoa que se empenha para conquistar recursos para os estudantes (Pes. 6). Ela cita algumas das suas experiências ao mobilizar a identidade de uma pessoa que faz questão de buscar o bem comum: a abertura do refeitório (Pes. 6), o acréscimo da abordagem de ensino de inglês via gêneros textuais ao currículo do ensino médio (Pes. 6) e a viabilização do acesso à arte aos estudantes (Pes. 6).

Embora tenham sido períodos extenuantes para Simone em sua vida pessoal e profissional, sobretudo na Chefia da Assistência Estudantil, ela alega ter ficado satisfeita com o trabalho realizado. Mesmo com muitas turmas (Cir. 2), sentia-se feliz por estar na administração, como coordenadora do ensino médio (Afe. 2). Ao refletir

sobre seu papel na educação, conclui que ela precisa fazer a sua parte para que haja mudança (Pes. 4). O componente afetivo (Afe. 2) de gostar da parte administrativa parece estar atrelado à possibilidade de promover as mudanças desejadas.

O apoio da instituição na formalização da abordagem via gêneros textuais possibilitou a Simone vivenciar, de maneira mais plena, a experiência pedagógica no ensino médio, o que ela já desejava antes mesmo de começar a trabalhar no Instituto Federal. O Quadro 32 apresenta a composição dessa experiência.

QUADRO 32 – Aninhamento de experiência pedagógica com uma turma de Ensino Médio

Excertos da narrativa	Análise	
Em 2022, nós trabalhamos na criação do ensino médio lá pro campus e aí, eu tive a oportunidade de, de montar o currículo do ensino médio, né? Então assim, a gente, nós conseguimos fazer o currículo é com o ensino de gêneros textuais é, como eu já tinha trabalhado (no ensino médio federal). Mas aí, lá no Instituto, eu consegui, é, consegui colocar a questão do trabalho com gênero textual no documento, né, no currículo do ensino médio. E, e, consegui também, no primeiro ano, fazer esse trabalho (via gêneros). Mas o trabalho, ele não foi assim... eu não consegui me dedicar como eu gostaria porque eu fui também... eu iniciei, iniciei o Ensino Médio como coordenadora de curso. Então assim, era muito... era muita informação todos os dias... muitas informações, assim, muita informação nova. Todo dia tinha um questionamento de um estudante, do pai, professores... que eu não sabia, que eu tinha que aprender. Então eu, o ensino de inglês, ele é... eu fiz, acredito assim, que foi bem legal, os meninos gostaram das apresentações. Elas foram boas. Eu não consegui trabalhar muito com... com a parte oral por causa do tempo. Mas é uma coisa boa, aqui no instituto, / eu tinha todas as condições, né?... É... o campus, ele é tecnológico, então, assim, os meninos têm computadores, eu podia dar as minhas aulas no... no laboratório de informática, a internet é boa, e então assim, eu tinha todas as ferramentas pra... pra poder trabalhar com os meninos e isso me deixava muito satisfeita. É... foi um período muito estressante, mas eu acredito que esse estresse não era pelo ensino de inglês, mas pela questão administrativa.	Cir 2 Ped 1 Pes 2 Ped 1 Afe 2 Cir 2 Ped. 4 Cir. 4 Cir. 5 / Cir 2 Cir. 2, Ped.2 Afe. 1 Afe. 1 Cir. 2	exp. ensino

Elaborado pela autora.

A experiência pedagógica com a turma de Ensino Médio é composta pelo aninhamento das seguintes experiências de ensino: sete de natureza circunstancial, quatro de natureza pedagógica, três de natureza afetiva e uma de natureza pessoal.

A experiência pessoal, apresentada no Quadro 27, em que Simone, como professora substituta, conseguiu utilizar a abordagem via gêneros textuais no ensino médio federal por um ano (Pes. 2) lhe deu mais segurança para se empenhar em reelaborar o Projeto Político Pedagógico, inserindo a abordagem (Ped. 1) no currículo de Língua Inglesa do Instituto Federal (Cir. 2).

Na primeira turma de ensino médio da escola, Simone conseguiu implementar a abordagem (Ped. 1). Como tinha motivação para utilizá-la, esforçou-se (Afe. 2). Simone atribui a uma experiência circunstancial o fato de não poder ter se concentrado mais no ensino de inglês, pois a coordenação do ensino médio (Cir. 2) também demandava bastante esforço, tendo em vista que era seu primeiro ano naquela função.

Notamos que Simone, de maneira geral, ficou satisfeita com relação ao trabalho realizado no primeiro ano, pois avalia positivamente seu próprio ensino (Ped. 4), ao dizer o seguinte: “o ensino de inglês, ele é... eu fiz, acredito assim, que foi bem legal, os meninos gostaram das apresentações. Elas foram boas. Eu não consegui trabalhar muito com... com a parte oral”. A única ressalva apresentada por ela foi a limitação de tempo (Cir. 2) para a prática da habilidade oral.

Vemos que Simone vivenciou algumas restrições devido às experiências circunstanciais na instituição. Contudo, ela cita outras características institucionais que facilitaram seu trabalho. Por exemplo, o fato de o *campus* ser tecnológico (Cir. 2) e de propiciar boas condições de trabalho (Cir. 2), por meio dos seguintes recursos: computador e internet (Ped. 2). Sendo assim, o fato de trabalhar naquele local (Cir. 5) trouxe contentamento para a Simone professora (Afe. 2). Por outro lado, a Simone coordenadora vivenciou um período estressante (Afe. 1) devido a atuar na parte administrativa (Cir. 2).

Simone dá mais detalhes de sua experiência ao lecionar para estudantes do ensino médio do curso técnico em tecnologia. O Quadro 33 exibe a composição dessa experiência.

QUADRO 33 – Aninhamento da experiência circunstancial de lecionar para estudantes do ensino médio na rede federal

Excertos da narrativa	Análise	
Lá no instituto, os que sabiam ensinavam. A gente conseguiu trabalhar colaborativamente. E aqueles que não sabiam, era um desafio pra mim, porque eu sabia que eles podiam, né? E assim, mesmo dentro da possibilidade deles, eles, eles faziam todos os trabalhos, e eu gostava. Assim eu ... eu gosto de trabalhar, eu acho que, assim, quando o aluno ele tá iniciando, eu acho que você consegue perceber mais a evolução dele do que quando ele já tem... né, já tá no intermediário, assim.	Ped 1 Afe 2 Cpt 2 Afe 1 Afe 2 Cpt 2	exp. ensino
Eu não lembro, assim, não lembro assim de aquele aluno, de nenhum, eu lembro de muitos alunos falando que não, não aprendia: 'Ah, inglês né pra mim, então'. Mas, assim, tinham poucos que eu tinha que ficar mais ali no pé: 'Vamos fazer, vamos fazer', entendeu? (...) Mas tudo que eu propunha, eles faziam e eles gostavam e assim, vários falavam: 'Olha, eu tô aprendendo mais do que eu aprendi na minha vida toda'.		
Eu colocava eles para falarem, para gravar vídeo, né? E também, por eles serem, eu acho que por eles serem técnicos em tecnologia, então fazer os trabalhos online, né, no digital, para eles era diferente, porque as escolas são todas analógicas, né? E eu não pedia. Então para eles era trabalhar no Canva, no Voki.	Ped 5 Soc 2 Ped 5	
Até, eu tava aqui até [no Sudeste], o ano passado, eles iam fazer apresentação, alguns alunos: 'Simone, grava pra mim que eu preciso praticar'. Aí eles me mandavam o texto, eu gravava o texto pra eles ouvirem e repetirem. Aí um: 'Ah, Simone, como é que chama aquele programa mesmo que você deu pra gente pra gente praticar?' Aí eu mandei o link do Voki pra eles. Então assim, é... eu gostei, gostei muito do trabalho com eles.	Soc 3 Ped 7 Ped 7 Afe 1	

Elaborado pela autora.

A experiência circunstancial de lecionar para estudantes do ensino médio na rede federal é composta pelo aninhamento das seguintes experiências de ensino: cinco de natureza pedagógica, quatro de natureza afetiva, duas de natureza conceptual e duas de natureza social.

Simone enfatiza a vivência de uma experiência diferente da que teve quando lecionou para alunos do ensino médio na UF 1 (*campus* YY), pois conseguiu realizar um trabalho colaborativo (Ped. 1) que trouxe motivação e sentimentos positivos.

As concepções de Simone acerca dos estudantes iniciantes fomentaram sua motivação, pois, ao acreditar que eles eram capazes de aprender (Cpt. 2), ela se interessava por ensinar a eles (Afe. 2). Além disso, ficava contente (Afe. 1) com as produções desses estudantes, mesmo com suas limitações. Inclusive, Simone relata que gosta (Afe. 1) de lecionar para os aprendizes iniciantes, uma vez que acredita ser mais fácil observar o desenvolvimento deles que de estudantes intermediários (Cpt. 2).

A experiência pedagógica de Simone contemplava o uso de novas tecnologias, por meio de gravação de vídeo (Ped. 5) e utilização de plataformas como o Canva e ferramentas como o Voki. O emprego dessas ferramentas, segundo ela afirma, foi bem-sucedido devido ao perfil da turma (Soc. 2).

Percebemos que a interação de Simone com os estudantes é profícua (Soc. 3), pois eles recorreram a ela para obterem auxílio na realização de uma tarefa solicitada por outra professora de inglês mesmo ela não estando no *campus*. Simone atende aos pedidos de ajuda, gravando o texto para que eles pudessem praticar (Ped. 7) e respondendo às suas mensagens, indicando uma ferramenta para praticarem a oralidade (Ped. 7). O componente afetivo deixa claro que Simone sente-se feliz (Afe. 1) em colaborar com os estudantes.

Ao trabalhar no instituto federal, Simone tem a experiência de lecionar para estudantes carentes. No Quadro 34, podemos verificar a composição dessa experiência circunstancial de ser professora de estudantes desprovidos de recursos financeiros.

QUADRO 34 – Aninhamento da experiência circunstancial de ser professora de um público carente

Excertos da narrativa	Análise	
(...) mas eu gosto de trabalhar com pessoas... pessoas como eu, pessoas que estão lutando, que vão tornar a vida melhor, assim. Dar oportunidades para aqueles que não têm oportunidades. Então, lá no IF, eu trabalho com pessoas que vêm de uma cidade, assim que não tem, né, é, do interior. Então, assim a gente tá dando oportunidade pra aquele menino que, é do interior, que nunca vislumbrou, que não conhece... que mora a 50 km da praia e não conhece a praia. Porque o público da universidade particular pode pagar a universidade particular, tem oportunidades. Tanto que pode pagar a universidade particular.	Afe 4 /Afe 2 Afe 3 Cir 5 Soc. 2	exp. ensino

Elaborado pela autora.

A experiência é composta pelo aninhamento de experiências de ensino das seguintes naturezas: três afetivas, uma circunstancial e outra social.

Ao vivenciar essa experiência de trabalhar com um público carente (Soc. 2) residente de uma cidade do interior do Nordeste do Brasil (Cir. 5), percebemos que o componente afetivo emergiu em Simone de forma marcante. Ela se enxerga nessas pessoas que, assim como ela, precisam se esforçar (Afe. 2) para ter uma vida melhor. Portanto, percebe que gosta de trabalhar com eles (Afe. 4), pois vê sentido no seu fazer docente ao contribuir para aumentar as oportunidades dessas pessoas (Afe 3).

Simone reflete como sua prática em sala de aula foi mudando ao longo do tempo por meio de suas experiências. O Quadro 35 apresenta a composição da experiência de reflexão de Simone sobre sua própria prática na rede federal.

QUADRO 35 – Aninhamento da experiência pessoal de reflexão sobre a própria prática

Excertos da narrativa	Análise	
As coisas que os meus alunos sabem agora, na idade deles, eu não sabia. Igual essa consciência de mundo... essa consciência de luta, entendeu? Eu não tinha essas coisas. Assim, então é... as questões sociais, isso mexe muito comigo. Então eu acho que o meu trabalho, é o que eu gosto de estar no público, é poder... é atender as pessoas que eu acredito que precisam.	Pes 4 Afe 3 Pes 6	

[Entrevistadora: Mas você acha que sua aula, a sua aula é um instrumento para mostrar isso?] Sim, porque eu faço que seja, né? Porque eu tento não ficar só no linguístico, né? / Então assim, e pelo... porque a gente pode levar os temas, né? A gente trabalha, como, por exemplo, quando eu comecei a trabalhar com os gêneros e eles foram fazer infográficos, então assim, a gente sempre decidia os temas, o que que é legal pra colocar na escola, entendeu? Então assim, a gente sempre conversava. E eu acho que eu comecei a melhorar [a prática de ensino], ter mais oportunidade assim, é... quando eu fui pro IF, / que eu tenho mais tempo de estudar outras coisas. Porque, antes, eu estudava, assim, eu estudava muito o linguístico, eu não tinha, não tinha tempo pra estudar coisas extras, né? Então, acho que assim a minha consciência pra fazer o que eu faço hoje, acho que com a especialização, com os estudos foi, foi aumentando.	Ped 1 / Ped 7 / Ped 1 Cpt 1 / Soc 3 Ped 4 Cir 4 / Cir 2 Pes 2 Cpt 1	exp. ensino

Elaborado pela autora.

Essa experiência pessoal de reflexão é composta pelo aninhamento de experiências de ensino das seguintes naturezas: quatro pedagógicas, três pessoais, duas circunstanciais, duas conceptuais, uma afetiva e outra social.

Com base em sua experiência pessoal de reflexão sobre o ensino, Simone analisa as diferenças entre sua percepção, enquanto estudante do ensino médio, e a de seus estudantes, no que se refere à realidade que os cerca e à compreensão da necessidade de engajamento na transformação de injustiças e desigualdades (Pes. 3). Ela se considera uma pessoa que prefere trabalhar em uma instituição pública, pois consegue contribuir para quem não tem privilégios (Pes. 6), pois sabe que se sente mais completa afetivamente, e, portanto, realizada (Afe. 3) em sua atuação como professora.

Simone acredita que conseguia aliar seus valores sociais à sua prática profissional por meio da abordagem de ensino via gêneros (Ped. 1), com liberdade de escolha dos temas (Ped. 7), extrapolando a visão conteudista que prioriza apenas aspectos linguísticos (Ped. 1). Como as temáticas não eram impostas, ela e os estudantes decidiam conjuntamente (Soc. 3) os assuntos que acreditam serem interessantes para a sala de aula (Cpt. 1).

Antes de tornar-se professora da rede federal, Simone se restringia a estudar a língua inglesa (Pes. 2). Sendo assim, ela acredita que sua prática de ensino foi aprimorada

(Ped. 1) devido à mudança de contexto de trabalho (Cir. 4), que a favoreceu no sentido de ter mais tempo (Cir. 5) para estudar assuntos que extrapolam o aspecto linguístico. Além disso, ela atribui o aprimoramento de sua prática aos estudos que vem realizando, iniciando com a especialização na UF 3.

Outra oportunidade que Simone já teve atuando na rede federal foi a de lecionar para estudantes da Educação de Jovens e Adultos por meio de um convênio com uma escola estadual. No Quadro 36, consta a composição dessa experiência circunstancial.

QUADRO 36 – Aninhamento da experiência circunstancial de lecionar para estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Excertos da narrativa	Análise	
O EJA, lá na cidade X, é um convênio que tem com uma escola estadual. Então assim, aula... eu tinha 30 minutos de aula por semana durante um semestre. (...) Aí, eu consegui, por exemplo, eu tinha 30 minutos de aula e um professor de matemática tinha 30 minutos de aula. Aí, que a gente fazia... a gente dava aula de 15 em 15 dias, entendeu? Pra aumentar o tempo um pouquinho, porque lá o grande problema é... são os ônibus. No cronograma, no horário, a aula começa 6:15 da tarde, mas eles só chegam às 7:30 da noite. Então assim, primeiro horário é perdido. Ah!... Eu gostava (de trabalhar com EJA), porque eles ficavam tão felizes! Eles aprendendo a falar o nome, o telefone, o endereço, o trabalho, entendeu? Eles não sabiam nada e chegavam no final fazendo videozinho. Achavam bom, ficavam felizes de estar aprendendo. Eles... e eram, né, no EJA, sempre eles são mais velhos, aí sempre chegavam lá: 'Aí, a gente vai aprender', aí parecia aqueles menininhos que começavam a falar, aí ficava todo envergonhado... Eu gostava de trabalhar com o EJA.	Cir 4 Ped 7 Cir 4 Afe 1 Ped 6 Soc. 2	exp. ensino

Elaborado pela autora.

A experiência de lecionar para estudantes da Educação de Jovens e Adultos é composta pelo aninhamento das seguintes experiências de ensino: três de natureza circunstancial, duas de natureza pedagógica, uma de natureza social e outra de natureza afetiva.

As experiências circunstanciais referentes ao tempo limitavam o trabalho de Simone com a turma, pois, como os estudantes chegavam com um atraso de uma hora

e quinze minutos (Cir. 4), restavam apenas trinta minutos de aula semanal (Cir. 4) durante o semestre em que lecionou a disciplina. Como estratégia para utilizar melhor o tempo de aula disponível, ela combinou com o professor de matemática para revezarem as semanas de aula, para que pudessem ficar por mais tempo com a turma mesmo que quinzenalmente (Ped. 7).

Mesmo diante da restrição de tempo de aula e do fato de os estudantes serem trabalhadores e não terem conhecimento prévio da língua inglesa (Soc. 2), Simone vivenciou experiências afetivas positivas com a turma (Afe. 1) ao ver que eles se sentiam felizes e que evoluíam, a ponto de conseguirem gravar vídeos curtos no fim do semestre (Ped. 6).

Além de atuar com a EJA, Simone também lecionou para estudantes de graduação na rede federal. Porém, as aulas eram remotas, o que contribuiu para que ela tivesse uma experiência bastante singular com essa turma. No Quadro 37, podemos observar a composição dessa experiência circunstancial.

QUADRO 37 – Aninhamento da experiência circunstancial de lecionar virtualmente para estudantes de graduação na rede federal

Excertos da narrativa	Análise	
Mas eu gostava mais de trabalhar no EJA que na graduação. Porque na graduação, colocaram a disciplina remota. Eu odeio trabalhar no remoto. Porque os meninos copiavam e colavam tudo. Eu... me dava o maior trabalho fazer as aulas e... ficavam só copiando e colando. Eu gosto de ver pessoas, eu gosto de estar na sala de aula.	Afe 1 Afe 1 Ped 1 Afe 1 / Soc 1	
Então alguns alunos, alguns alunos do superior ficaram bravos comigo porque eu fazia eles escreverem tudo à mão. Mas eu amo a sala de aula, eu não amo o computador. Porque eles iam fazer, eles faziam um PDF e compartilhavam com todo mundo. Eu falei assim: 'Eu não vou ficar perdendo o meu tempo... Se é para eu ler, e eu vou ler de todo mundo, que seja à mão. Porque eu vou ter trabalho, vocês vão ter também'. E eu falei isso com a minha diretora de ensino. Foi ela que me falou: 'Oh, os alunos estão p. da vida com você'. E eu não quero nem saber. Não vou mudar.	Ped 7 / Afe 1 Afe 3	exp. ensino

Elaborado pela autora.

A experiência circunstancial de lecionar para estudantes de graduação na rede federal é composta pelo aninhamento de experiências de ensino das seguintes naturezas: cinco afetivas, duas pedagógicas e uma social.

Simone expressa seu descontentamento com a impossibilidade das aulas presenciais, evidenciando sua preferência (Afe. 1) pelo contato direto com os estudantes em sala de aula (Soc. 1), motivo pelo qual ela reforça que tem predileção pelas turmas da EJA (Afe. 1).

Como estratégia para impedir as cópias das atividades realizadas pelos estudantes, Simone passou a exigir que as tarefas fossem escritas à mão (Ped. 7), uma vez que tinha trabalho planejando as aulas (Ped. 1) e não achava correto que eles simplesmente replicassem as atividades dos colegas. Mesmo diante da reclamação dos estudantes com a diretora de ensino sobre a medida tomada por Simone, ela se sente segura (Afe. 3) com sua decisão e não abre mão de sua estratégia.

Nessa experiência, notamos que Simone sente-se autoconfiante para manter suas estratégias de ensino mesmo diante de reclamações dos estudantes, pois, diferentemente de outros contextos vivenciados por ela no instituto federal, ela se sente apoiada pela direção. Portanto, sua autoestima está equilibrada.

Como o concurso de Simone foi para a rede do Instituto Federal do Nordeste do Brasil, ela teve que se mudar do Sudeste e passar a morar em outro estado para trabalhar. Ela relata sobre essa experiência circunstancial de morar e trabalhar na cidade X, que tem sua composição apresentada no Quadro 38.

QUADRO 38 – Aninhamento da experiência circunstancial de morar e trabalhar na cidade X

Excertos da narrativa	Análise	
Então, assim, é... na minha chegada, eu não tive problemas, eu fui muito bem recebida no campus... Eu também não conheço todo mundo, né? Os meus colegas que eu conheço são os outros coordenadores que eu convivo mais. Professora de inglês, eu era a única professora de inglês. E quem eu tenho mais amizade lá é o professor de português, que ele tomou posse junto comigo e a gente, assim, é com ele que eu trabalho mais.	Cir 2	

(...) eu voltando, eu vou ficar na capital. Porque vida social lá [na cidade X] não tem. Primeiro, eu era a única que morava na cidade X. Todos moravam em outras cidades, então eles só iam lá para dar aula. E eles moravam em uma república, dos professores, entendeu? Só que como eu morava lá, eu sempre, eu já morava sozinha há um bom tempo, aí eu já falei: 'Não, não vou'. Aí eu continuei morando sozinha mesmo.	Pro 3 / Cir 1 / Cir 5	exp. ensino
Eu tô bem ambientada, / igual eu falei... eu, eu ficava bem na cidade X / porque eu tinha muito trabalho. / Então o meu final de semana, eu ficava trabalhando ou então, morta de cansada, eu dormia, assistia filme, né? Agora, eu voltando pra lá como professora [não mais na gestão], eu já quero ficar na capital, porque assim eu quero ter vida social, não quero ficar como eu fiquei...	Afe 1 / Cir 5 / Cir 2 / Afe 2 Pes 6 Afe 1	
Então a minha vida social na cidade X era na quinta-feira que a gente tem um happy hour. É... que é o dia em que a maioria dos professores estão. Na verdade, esse happy hour, começou comigo, a gente foi tomar... era comigo e Thiago só.	Cir 2 Cir 2	
Lá da cidade X só conhecia essa minha vizinha, mas ela estava... tinha as amigas dela, também. Então assim, ela, ela quando... ela, ela também não saía muito não, sabe? A gente ficava no final de semana nós duas, aí, a gente ia pro supermercado juntas, às vezes, a gente... eu falava: 'Aí, Tetê. Vamo para praia!' Aí a gente ia pra praia de manhã e voltava de tarde. (...) Então, de amizade de pessoas da cidade X, é só a Tetê.		
Eu gostaria de estar na cidade X porque meu emprego é lá, então assim, eu poderia... eu faço as coisas melhores lá (na cidade X), né? Igual eu estando lá, a gente tinha, tinha o sarau, tinha os eventos, aí, os meninos, eu consegui acolher, os meninos ficavam lá em casa pra participar... e se eu tinha que ficar até mais tarde no campus, eu não tinha hora pra voltar pra casa. Mas, em questão da cidade, é porque eu gosto mais de cidade maior.	Cir 5 Pes 6 Ped 7 Afe 3 / Soc 3 Cir 4 Cir 5 / Afe 1	

Elaborado pela autora.

Essa experiência é composta pelo aninhamento de experiências de ensino das seguintes naturezas: dez circunstanciais, cinco afetivas, duas pessoais, uma projetiva, uma pedagógica e outra social.

Simone mora na cidade X. Como viveu um período muito intenso no trabalho (Cir. 2), em que despendia muito esforço (Afe. 2), ela diz não se ressentir por ter morado em uma cidade (Cir. 5) que não lhe oferecia uma vida social (Cir. 1). Sentia-se ambientada na época (Afe. 1). Entretanto, ela sente a necessidade de dar mais atenção a esse aspecto de sua vida no futuro, por isso, projeta morar em Recife (Pro. 3) quando retornar de sua licença de capacitação – pretende trabalhar apenas como professora (Pes. 6), sem assumir cargo administrativo. Ela diz: "(...) não quero ficar como fiquei...", ou seja, não deseja ter as mesmas experiências afetivas (Afe. 1) ao ficar em casa na maioria dos fins de semana. Aspira ter vida social.

Como Simone era a única professora que morava na cidade X (Cir. 5), ela não tinha muitos momentos de interação com seus colegas fora do ambiente de trabalho, exceto às quintas-feiras no *happy hour* (Cir. 2), pois, nesse dia, a maioria pernoitava naquela cidade. O professor Thiago (Cir. 2), que tomou posse na mesma época que Simone, é a pessoa de quem ela mais tem proximidade em atividades no trabalho (Cir. 2) e em interações pessoais (Cir. 2).

Na verdade, notamos que Simone sente-se dividida em relação às duas cidades. Considerando sua vida pessoal, ela prefere morar em Recife, pois prefere cidade de porte maior (Afe. 1). Porém, ao ter em conta somente sua vida profissional, privilegia a cidade X (Cir. 5), pois percebe que realiza seu trabalho com mais facilidade morando na mesma cidade (Pes. 6). Para exemplificar, ela conta que pôde acolher os estudantes (Afe. 3) em sua casa quando o instituto realizou um sarau (Ped. 7). Além disso, ao morar na cidade X, ela tinha o conforto de não precisar se preocupar com o horário (Cir. 4) para retornar para casa.

Simone enfrenta esse dilema com relação à definição da cidade em que irá morar, mas não tem dúvidas com relação ao *campus* em que trabalhará. O Quadro 39 mostra a composição de sua experiência afetiva de gostar de trabalhar no *campus* XYZ.

QUADRO 39 – Aninhamento da experiência afetiva de gostar de trabalhar no *campus* XYZ

Excertos da narrativa	Análise	
[O que mais gosto no IF] A autonomia que eu tenho. Eu faço o que eu quero lá, assim, todos, eu... assim, eu faço, igual esse currículo, né, eu falei... Quando a professora nova chegou, eu falei com a diretora de ensino: "Ai, deixa eu ficar na escrita do currículo, deixa eu ficar na escrita do currículo." Então assim, eles me dão total liberdade e tem total confiança no meu trabalho. Então assim, o que eu falar que eu vou fazer, eles me dão todo apoio. Muita gente quer ir para (o campus de) Recife, né? Eu não quero. Porque lá (no campus XYZ), assim, eu construí o meu trabalho lá, eles já me conhecem. / Então eu não quero ir pra Recife e lá [no campus XYZ] a gente tá construindo, né? Não é, é, chegar no campus que já tá tudo esquematizado... Eu já entrei no grupo do whatsapp [de Recife] e dá pra você perceber, né, os professores que definem as coisas. Então lá [no campus XYZ], eu tenho total autonomia pra poder trabalhar.	Afe 1 Afe 2 Afe 3 Cir 2 Afe 3 Afe 2 Cpt 4 Cir 2	exp. ensino

Elaborado pela autora.

A experiência afetiva de gostar de trabalhar no *campus* XYZ é composta pelo aninhamento de experiências de ensino das seguintes naturezas: cinco afetivas, três circunstanciais e uma conceptual.

Simone sente-se muito feliz (Afe. 1) ao trabalhar no instituto, pois tem liberdade para contribuir para as decisões relacionadas ao ensino, empenhando-se pessoalmente na execução das atividades (Afe. 2), como no caso do currículo. Sua autoestima é afetada positivamente (Afe. 3), pois recebe autonomia e credibilidade por parte da instituição (Cir. 2). Ela valoriza essa relação de confiança que construiu na instituição (Afe. 3), bem como os esforços que vem empreendendo ao longo do tempo para a estruturação do *campus* (Afe. 2). Percebemos que Simone sente-se parte responsável pelos avanços do *campus* e acredita que, como professora, tem esse papel (Cpt. 4). Dessa forma, ela não cogita trabalhar no *campus* Recife, em que as coisas já são estruturadas e definidas pelos docentes, e renunciar ao *campus* XYZ, onde ela é ouvida (Cir. 2).

Simone buscou sempre manter sua concentração nas decisões que favoreceriam os estudantes. No Quadro 40, podemos verificar esse comportamento de Simone por meio da composição de experiências afetivas em relação a vivências institucionais envolvendo a Direção e o corpo docente.

QUADRO 40 – Aninhamento de experiências afetivas em relação a vivências institucionais envolvendo a Direção e o corpo docente

Excertos da narrativa	Análise	
Então, eu não sei eu não sei como é que tá agora, mas é... nós fizemos, foi aberto o ensino médio integrado com duas turmas de 40, entendeu? Aí eu e o professor de português (Thiago), nós conseguimos convencer a diretora para dividir a turma em três. Oitenta estudantes em 3 turmas. (...) Nós tivemos coragem, porque, na verdade, lá todo mundo falava as coisas, mas quem tinha coragem de falar era eu. E aí, igual teve um dia é... eu não lembro o que que eu tava falando. Era numa reunião de horário, que aí que eu comecei... Ah! Eu explodi com eles. Explodi porque eles estavam querendo só organizar o horário pra ir embora e não tava pensando nos meninos. Aí, nesse dia, eu explodi, eu não lembro mais o que eu tava falando, mas eu só sei que eu tava falando, falando, falando, falando. E aí eu falei assim: 'Gente, vocês têm que pensar nos estudantes...' Aí, o meu colega, o outro coordenador, me manda mensagem: 'Nossa, Simone! Eu concordo com você, continua, continua'. Eu falei assim: 'Por que você não fala também? Só eu falando". Então assim, eu falava...	Afe 3 Afe 3 Afe. 4 Cpt 4 Cir 2	exp. ensino

Elaborado pela autora.

Três experiências de natureza afetiva, uma de natureza conceptual e outra de natureza circunstancial aninharam-se para formar as experiências afetivas em relação às vivências institucionais com a direção e o corpo docente.

Simone e Thiago sugeriram que fossem formadas três turmas de primeiro ano, em vez de apenas duas. Ao ter sua proposta aceita, percebemos que a autoestima de Simone foi reforçada (Afe 3). Como ela tem autonomia na escola, ela se sente autoconfiante (Afe. 3) para apresentar suas ideias tanto à direção quanto ao corpo docente.

Em outra reunião, cujo assunto era horário de aulas, Simone percebeu a tendência dos professores de buscar favorecimento pessoal, ignorando o melhor cenário para os estudantes (Cpt. 4). Essa situação lhe incomodou, levando-a a pedir aos professores que levassem os estudantes em consideração (Afe. 4). Ao receber manifestações de apoio de um colega por mensagem, ela deixa claro que ele pode se

expressar publicamente também. Portanto, mais uma vez, percebemos que Simone está segura de seus valores no que se refere à educação e autoconfiante para expô-los em seu contexto de trabalho.

Trabalhar no instituto federal, em certa medida, contribuiu para Simone reestabelecer um sonho antigo: tornar-se professora universitária da rede pública para trabalhar com formação de professores. No Quadro 41, a circunstância fica clara.

QUADRO 41 – Aninhamento da experiência pessoal de natureza identitária com foco em tornar-se professora universitária da rede pública para trabalhar com formação de professores

Excertos da narrativa	Análise	
Oh, por muito tempo eu parei de falar. Eu acho que, quando eu passei no IF, eu não falava com ninguém isso porque, no fundo, eu queria, queria, mas eu não sei se eu acreditava muito, entendeu? Não sei se eu falava. Falar... eu não falava isso com ninguém que eu queria ser professora universitária... acho... que... Eu acho que, a pública, o que mais me chama atenção, assim, porque a maioria dos alunos em situações, né, que não são ricos, vão para as escolas públicas e são essas pessoas que eu quero trabalhar. [O desejo de querer trabalhar na universidade] é porque eu penso nessa questão de espalhar [para mais professores e, em consequência, estudantes], né? De querer melhorar, querer...	Afe 1 Pes 6 Pro 4 Pes 6 Afe 3 Afe 2	exp. ensino
Quando eu entrei no IF, eu até deixei de lado / e depois, com a terapia, eu fui percebendo as coisas, fui, fui pensando nas coisas que eu quero pra minha vida, e aí, eu retomei isso de ser professora universitária, entendeu?	Afe 2 / Afe 2 Afe 3 Pro 4	
Lá na cidade X, esse meu amigo, professor de... de português [Thiago], assim, a gente começou a trabalhar, montar é... uma formação pra professores lá, mas não foi pra frente também. Mas aí eu ia trabalhar com inglês e ele ia trabalhar com português. Aí, a gente passou pra questão cultural.	Cir 2 Pro 1	

Elaborado pela autora.

O aninhamento de experiências de ensino das seguintes naturezas: seis afetivas, três projetivas, duas pessoais e uma circunstancial forma a experiência pessoal de natureza identitária com foco em tornar-se professora universitária da rede pública para trabalhar com formação de professores, que significa uma retomada do eu ideal.

Por muito tempo, Simone alimentou o sonho (Pro. 4) de tornar-se professora em uma universidade (Afe. 1), embora tenha preferido não o manifestar, possivelmente por não ter certeza se conseguiria realmente alcançar esse eu ideal (Pes. 6). Até esse momento, ela só tinha bem definido para si mesma o público com o qual ou para quem queria trabalhar: estudantes da rede pública (Pes. 6), pois com eles se identificava.

Simone justifica o desejo de querer trabalhar com formação de professores com o argumento de que, dessa maneira, pode conseguir (Afe. 2) fazer a diferença na vida de um maior número de estudantes (Afe. 3).

Ao conquistar a vaga de professora de um instituto federal, Simone coloca em segundo plano o objetivo de alcançar seu eu ideal (Afe. 2), possivelmente por gostar tanto da sala de aula, do público com quem passou a trabalhar e por reconhecer que já havia chegado a uma boa posição em sua carreira. Contudo, ao analisar suas experiências pessoais atuais (Pes. 3) em terapia, percebeu que ainda tinha interesse (Afe. 2) em seu íntimo, para retomar o sonho (Pro. 4) de tornar-se professora em uma universidade em um curso de formação de professores. Parece que estar em condições de alcançar a visão é, para ela, mais importante do que decidir se irá prosseguir até o fim no intento até alcançá-lo. Essa projeção parece mais uma estratégia de Simone para gerenciar a própria motivação no sentido de não parar de investir em sua formação.

Ela conta da iniciativa de, juntamente com o colega Thiago, pensarem em propor uma formação para professores (Cir. 2) – ela ensinando inglês (Pro. 1) e ele, português.

Enquanto cursa o doutorado em uma capital no Sudeste, Simone está vivendo a experiência de morar próximo a seus pais, na mesma cidade, pois está afastada de seu trabalho temporariamente, em Licença para capacitação. O Quadro 42 mostra a composição dessa experiência.

QUADRO 42 – Aninhamento da experiência pessoal de morar temporariamente com os pais

Excertos da narrativa	Análise	
Eles (pais) têm muito orgulho, né? de eu estar lá, do trabalho que eu tô fazendo... e assim, isso foi até, quer dizer isso é sempre um tópico na terapia, né? Mas quando eu penso em voltar... quer dizer, eu tô vivendo isso agora, um desafio um muito grande, sabe? Por que lá em casa é, é muita confusão a vida deles, entendeu? (...)	Afe 1 Pro 3 Pes 3 Cir 1	exp. ensino

Elaborado pela autora.

A experiência pessoal de morar temporariamente perto dos pais é composta pelo aninhamento das seguintes experiências: uma de natureza afetiva, uma de natureza projetiva, uma de natureza pessoal e uma de natureza circunstancial.

Simone relata que é cobrada por seus pais para voltar a morar perto deles. Em suas palavras, temos: “Minha mãe sempre fala: ‘Porque você não vem pra perto?’ Meu pai fica assim: ‘Se ela fez concurso longe, é porque ela queria ir’”.

Ao morar perto deles temporariamente, vivencia um desafio (Pes. 3), pois os hábitos e as relações familiares são distantes de sua realidade diária na cidade X, como dito por ela: “... é muita confusão na vida deles” (Cir. 1). Como Simone saiu há muito tempo de casa, ela se distanciou das dinâmicas de convivência. Por isso, ao se imaginar voltando definitivamente para aquele ambiente (Pro. 3), ela recua, pois perderia o estilo de vida que conquistou. Apesar de ter apreço por sua família, ela quer continuar vivendo no Nordeste do Brasil. Para lidar com a questão, procura auxílio em terapia (Afe. 1).

Cursar o doutorado compõe uma das metas mais recentes de Simone, a qual ela se empenhou para atingir. No Quadro 43, podemos observar a composição dessa experiência.

QUADRO 43 – Aninhamento da experiência pessoal de cursar o doutorado

Excertos da narrativa	Análise	
[Entrevistadora: E no doutorado, você vai pesquisar sobre aluno? Por que você não continuou investigando o universo do professor, como fez no mestrado?]		
Porque eu tô no IF agora. Eu sou professora do IF, né? E o trabalho que eu tô, que a gente tá propondo no doutorado é com o IF, então é... porque assim... eu não vejo, eu não...	Pes. 6 Pes. 3	exp. ensino -------
Assim, eu como agora... hoje eu sou professora. Esse sonho de ir para a universidade é um sonho, não é realidade agora. Então assim, aí agora eu acho que faz mais sentido para mim, trabalhar com aluno porque o meu trabalho é no IF.	Pes. 6 Pro. 4 Pes. 6	exp. apren. ------- exp. ensino -------
[Entrevistadora: O doutorado é para você mais uma oportunidade de aprendizagem, como várias que você procurou, ou você vê como uma oportunidade de conseguir o título e enriquecer a sua formação?]		exp. ensino+ aprend.
Os dois. Agora, eu vejo, porque o doutorado vai me dar a oportunidade para eu fazer concurso para professor. Sim, mas assim, eu quero chegar à universidade, mas eu... fazer doutorado, para mim, é mais do que, é mais do que ir para a universidade, entendeu? Se eu não for pra universidade, eu não vou ficar frustrada, mas fazer o doutorado, pra mim, é muito importante. O estudar e... Todo dia, eu lembro, quer dizer, eu vejo essa oportunidade e... eu fico muito feliz de tá fazendo o que eu tô fazendo (doutorado).	Cpt 4 Pro. 4 Pes. 6 Afe. 4 Pes. 6 Afe.1	exp. ensino -------- exp. aprend.

Elaborado pela autora.

Experiências de aprendizagem e de ensino encontram-se aninhadas, formando a experiência pessoal de cursar o doutorado. Como se vê no Quadro 43, as experiências de aprendizagem são as seguintes: três de natureza pessoal e duas de natureza afetiva. As experiências de ensino são: duas de natureza projetiva, duas de natureza pessoal e uma de natureza conceptual.

Nesse excerto, temos experiências pessoais de ensino relacionadas à identidade profissional de Simone misturando-se a suas experiências de aprendizagem como doutoranda. Percebemos que Simone identifica-se com sua realidade profissional atual (Pes. 6) ao propor, em sua pesquisa de doutorado, um tema associado ao universo dos estudantes do Instituto (Pes. 3), e não mais algo voltado para a formação de professores, como fez no mestrado. Ela foca o gerenciamento da motivação em sua identidade profissional (Pes. 6) em vez de investir no suposto sonho de trabalhar com formação de professores (Pro. 4).

No entanto, ela continua vislumbrando seu eu ideal, ao dizer: “, eu quero chegar à universidade” (Pro. 4). Simone acredita que o título de doutora lhe trará a formação exigida para prestar o concurso (Cpt. 4). Porém, faz a ressalva de que valoriza mais o doutorado em si (Pes. 6) do que tornar-se professora universitária. O sentimento de felicidade (Afe. 1), combinado à estratégia afetiva de não se frustrar caso não trabalhe em uma universidade, mostra que Simone está feliz em seu contexto de trabalho e, sobretudo, realizada com os estudos no doutoramento e com a aproximação da conquista da titulação acadêmica máxima.

Por fim, Simone reflete sobre sua trajetória profissional, revelando o que mais a realiza como professora. O Quadro 44 apresenta a composição dessa experiência.

QUADRO 44 – Aninhamento da experiência pessoal de reflexão sobre sua trajetória profissional

Excertos da narrativa	Análise	
O que mais me realiza como professora é ter vencido tantos obstáculos (voz emocionada). (pausa) É... saber que, hoje, assim, eu sou uma boa professora. Eu sou uma boa profissional. Eu cheguei num, eu cheguei num patamar que eu tô feliz comigo mesma, assim... me emociona... É, tanto obstáculo mesmo que eu venci para aprender...	Afe 3 Pes. 6 Afe 3 Afe 1 Afe. 3 Pes 3	 exp. ensino ------ exp. aprend

Elaborado pela autora.

A experiência pessoal de reflexão sobre sua trajetória profissional é composta pelo aninhamento de uma experiência de aprendizagem de natureza pessoal e cinco experiências de ensino, sendo quatro de natureza afetiva e uma de natureza pessoal.

Notamos que a autoestima profissional de Simone está alta (Afe. 3), pois ela se sente orgulhosa por ter vencido as dificuldades que teve ao longo de sua trajetória (Pes. 3) e de ter chegado a uma posição (Afe. 3) que lhe assegura um autoconceito profissional positivo (Pes. 6). Sente-se feliz consigo (Afe. 1), a ponto de se perceber emocionada (Pes.3) por ter sido bem-sucedida em sua aprendizagem.

4.3 Influência do contexto na motivação de Simone

A fim de atingir o **terceiro objetivo específico**, ou seja, evidenciar como o contexto influencia a motivação de Simone, será analisado como o contexto afetou e/ou foi afetado por sua motivação, a partir da perspectiva relacional de Ushioda (2009; 2015). Em outras palavras, interessa-nos verificar quais experiências estão enredadas no gerenciamento da motivação pela participante e de que maneira se dão essas relações. Usaremos representações visuais de aninhamentos de experiências-chave, contando com a diferenciação da cor para evidenciar a sua natureza predominante, bem como os tipos de composições que ocorreram.

Focando na motivação de Simone, elegemos como chave experiências em função de: (1) o fato de elas terem natureza circunstancial; e (2) o fato de serem essencialmente experiências de motivação, assim identificadas pelo seu conteúdo e pela maneira como foram narradas, ou seja, com base nas relações de causa e efeito estabelecidas pela participante em seu discurso.

Para organizar e apresentar a informação que evidencia as relações percebidas entre a emergência de experiências, a formação dos aninhamentos e o gerenciamento efetivamente feito pela participante da própria motivação nos diversos contextos por que passou ao longo de sua formação e de sua atuação profissional, decidimos privilegiar o formato de quadro. Nesse sentido, trazemos o Quadro 45.

O Quadro 45 abriga 20 experiências chave. Para identificar cada uma, criamos, na margem esquerda, a coluna intitulada ‘Quadros’. Essa coluna faz referência ao número do Quadro constante deste capítulo de análise – subitem 4.3 que, por sua vez, traz o excerto narrativo que contém a experiência chave, ora objeto dessa análise final.

QUADRO 45 - Experiências que evidenciam a relação interdependente existente entre o contexto e a motivação

ANINHAMENTOS EXPERIENCIAIS						
QUADROS	Experiências chave		composição	Gerenciamento		ilustração
	natureza	conteúdo essencial		tipo	explicação	
7	afetiva	encantamento com a cultura norte-americana	Cog1 Cog 4 2 Afe 1 Afe 2 3 Pes 3	experiencial	promovido por conteúdo afetivo – as experiências afetivas emergem em resposta ao contato com a nova cultura (exp. pessoais)	
9	conceptual	importância do estudo	Cpt 2 Cpt 3 4 Cpt 4 2 Pes 1 Pes 3	experiencial	promovido por meio de conteúdo conceptual – várias crenças pessoais e familiares aninham-se em torno de uma experiência de vida em vez, inclusive, do aspecto financeiro, que assume segundo plano	
10	pessoal	desafio à motivação para aprender	Cog 2 Soc 1 3 Afe 2 3 Pes 1 Cir 3	experiencial	promovido por conteúdo afetivo – diante de questões financeiras (conteúdo pessoal) e de dificuldades nos estudos durante a faculdade, ela responde com esforço.	

12	afetiva	motivação para desenvolvi-mento do inglês para fins profissionais	Afe. 2 3 Pes 3 Cog 4 Cog 6 2 Cog 7	cognitivo	promovido por meio do estabelecimento (cognitivo) de metas e submetas para aprender a língua estrangeira e do grande esforço no acionamento contínuo de metacognição e autorregulação	
11	conceptual	ressignifica-ção do ensino de língua inglesa	Cog 3 Cog 4 Cog 5 Cog 6 Afe 4 2 Pes 2 Pes 4 4 Pes 6 Cpt 1 2 Cpt 6	experiencial	promovido por meio de conteúdo de natureza pessoal – questões relacionadas a seu autoconceito (= como ela se vê, as identidades que mobiliza e as que gostaria, naquele momento, de mobilizar) levam à ressignificação de crença perniciosa ao propósito de ensinar inglês	
13	afetiva	motivação, interesse e esforço para ser aprovada para lecionar no Curso de Extensão	Cog 2 2 Cog 3 5 Cog 4 2 Cog 7 Afe. 1 2 Afe. 2 Pes. 4	cognitivo	promovido por meio do estabelecimento (cognitivo) de metas e submetas para conseguir aprovação – após uma 1ª reprovação, Simone passou a planejar e implementar ações com esforço e persistência, investindo mais tempo e esforço do que havia planejado inicialmente	

18	pedagógica	insucesso no ensino em uma escola estadual	Ped 4 3 Afe 1 3 Afe 2 Afe 3 Afe 4 Cir 1 2 Cir 3 Cir 5 Cpt 1 2 Cpt 2 Pro 4	experiencial	promovido por meio de conteúdo afetivo – diante de dificuldades, Simone se esforçou, mas não conseguiu ter uma experiência pedagógica produtiva; realinhou a sua visão e decidiu só dar aulas para a rede federal	
19	afetiva	busca de auxílio de professores e colegas ao longo da trajetória profissional	4 Afe 2 Afe 4 Cir 1 Cir 2 3 Pes 2 4 Pes 6	experiencial	promovido por meio de conteúdo pessoal e afetivo – em resposta a experiências circunstanciais vivenciadas no trabalho, Simone busca auxílio, mostrando-se determinada e humilde	
24	pessoal	atuação como professora substituta em uma universidade	Afe 1 Afe 2 Cir 5 Cir 6	identitário	promovido por meio de visão – a oportunidade a colocou mais próxima de seu ‘eu ideal’, alimentando a sua visão	

25	conceptual	fortaleci-mento da vontade de tornar-se professora universitária na rede pública para trabalhar com formação de professores	2 Afe 2 Cpt 1 Cpt 4 Pes 2 Pro 1 Pro 4	experiencial	promovido por meio de conteúdo conceptual – Simone mobilizou crenças que fortaleceram a visão de seu 'eu ideal', ao conviver com professoras que ela admira e tem como fontes de inspiração	
29	circunstancial	busca de manutenção de contato com a língua inglesa após tornar-se professora efetiva da rede federal	Afe 1 2 Afe 2 Afe 4 3 Cir 2 2 Cir 3 Cir 5 6 Cir 6 Cpt 1 Cpt 4	experiencial	promovido por meio de conteúdo circunstancial – Simone lançou mão de vários recursos (como ter aulas particulares, assistir a filmes, ouvir músicas, conversar com falantes de inglês) para compensar a falta de contato com o inglês	

30	circunstancial	atuação como Chefe da Assistência Estudantil	Ped 2 Ped 4 Afe 1 5 Afe 2 2 Afe 4 11 Cir 2 Cir 4 2 Cir 5 Cpt 5 2 Pes 2 Pes 6	experiencial	promovido por meio de conteúdo afetivo (sentimento e motivação) e pessoal (terapia e vivências anteriores) – em reação a experiências institucionais (circunstancial) por ter assumido a chefia da Assistência Estudantil e ter sido hostilizada por funcionárias	
31	circunstancial	atuação na administra-ção	2 Afe 1 Cir 2 2 Pes 4 3 Pes 6	experiencial	promovido por meio de conteúdo afetivo (motivação) e pessoal (identidade e vivências anteriores) – Simone aproveitou o cargo na administração (circunstancial) para tentar fazer diferença na vida dos alunos	

33	circunstancial	experiência de lecionar para estudantes do ensino médio no IF	Ped 1 2 Ped 5 2 Ped 7 Soc 2 Soc 3 2 Afe 1 2 Afe 2 2 Cpt 2	cognitivo	promovido por meio de conteúdo cognitivo – com metacognição e autorregulação, conseguiu focar, se dedicar e se esforçar; implementou a abordagem de ensino desejada, fez autoavaliação e concluiu pelo alcance do seu objetivo inicial	
34	circunstancial	atuação como professora de um público carente	Soc 2 Afe 2 Afe 3 Afe 4 Cir 5	experiencial	promovido por meio de conteúdo circunstancial – o prazer de trabalhar com o público com o qual mais se identifica, em instituição pública, gerou motivação	
36	circunstancial	experiência de lecionar para estudantes da Educação de Jovens e Adultos	Ped 6 Ped 7 Soc 2 Afe 1 2 Cir 4	cognitivo	promovido por meio de conteúdo cognitivo – Simone buscou estratégias para valorizar a CH muito reduzida da disciplina (circunstancial), usou abordagem de ensino diferenciada, introduziu uso de tecnologia digital e avaliou a experiência positivamente	

37	circunstancial	experiência de lecionar virtualmente para estudantes de graduação da rede federal	Ped 1 Ped 7 4 Afe 1 Afe 3 Soc 1	cognitivo	promovido por meio de conteúdo cognitivo – para responder às atitudes que considerou negativas por parte dos estudantes no ensino remoto, Simone agiu com autonomia, firmeza e segurança, empregando estratégias de ensino	
38	circunstancial	experiência de morar e trabalhar na cidade X	Ped 7 Soc 3 3 Afe 1 Afe 2 Afe 3 Cir 1 4 Cir 2 Cir 4 4 Cir 5 2 Pes 6 Pro 3	experiencial	promovido por meio de conteúdo afetivo (sentimento e esforço) e pessoal – a sua identidade profissional a levou a priorizar participar ativamente da consolidação do *campus* (circunstancial), em detrimento de lazer e vida social	

41	pessoal	retomada de experiências com foco em tornar-se professora universitária da rede pública para trabalhar com formação de professores	Afe 1 3 Afe 2 2 Afe 3 Cir 2 2 Pes 6 Pro 1 2 Pro 4	identitário	promovido por meio de visão – Simone retoma, em terapia, questões identitárias (pessoal) que a levam a mobilizar experiências projetivas, alimentando assim a visão de seu 'eu ideal'	
43	pessoal	experiência de cursar o doutorado	Afe 1 Afe 4 Pes 3 5 Pes 6 Cpt 4 2 Pro 4	experiencial	promovido por meio de conteúdo pessoal (identidade) – estratégia para alcance do 'eu ideal', o doutorado reforça as crenças relativas à importância do estudo	

Elaborado pela autora.

Antes de iniciarmos as análises sobre a relação orgânica e mutuamente constitutiva existente entre o contexto e a motivação de Simone, retomamos o fato já discutido no subitem 4.2, relativo ao principal gerenciamento motivacional feito por Simone ao se considerar a sua trajetória de formação e de atuação profissional como um todo: gerenciamento pelo viés identitário, assim definido por Dörnyei (2009). Ela tem um sonho de tornar-se professora universitária, ou seja, estabeleceu um 'eu ideal' a ser perseguido desde quando cursou Letras até os dias de hoje. No entanto, nas vivências do dia a dia, ela gerencia a própria motivação por outras vias também, como já mencionado, e que passamos a considerar.

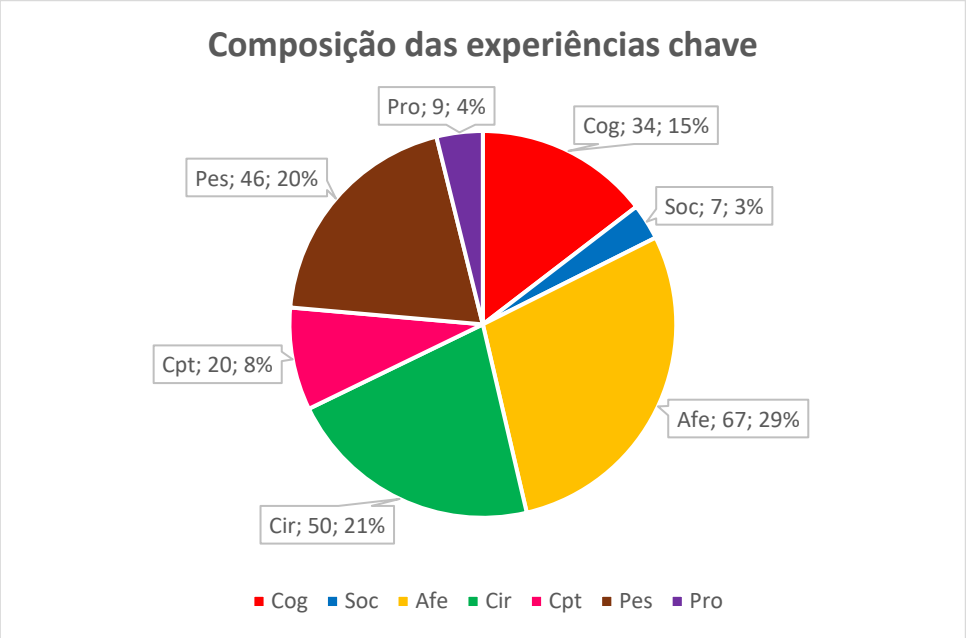
De acordo com Miccoli (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020), a motivação é um tipo de experiência afetiva. Encontra-se categorizada nos marcos de referência de ensino e de aprendizagem como 'Afe 2. Experiência de motivação, interesse e esforço'. No caso, a motivação é constituída a partir da experiência.

Uma outra forma de pensar a motivação, no entanto, é possível quando consideramos a experiência que envolve ação intencional. Partindo do pressuposto de que motivação envolve escolha de determinada ação, persistência e esforço em sua execução (Dörnyei; Ushioda, 2011), toda experiência constituída por uma ação intencional se realiza por meio do gerenciamento de motivação, ou seja, a motivação está no cerne de quase toda experiência.

Ainda seguindo o mesmo raciocínio, entendemos que há motivação na grande maioria das experiências de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira, já que elas são, majoritariamente, experiências que envolvem ação intencional. Essa reflexão inicial é importante porque ela pode explicar a grande incidência de gerenciamento de experiências feito pelo viés experiencial, em detrimento dos demais tipos, propostos pelos teóricos da motivação, a despeito de as experiências ora analisadas terem sido escolhidas em função de sinalizarem forte presença de aspectos relacionados a motivação e a contexto.

Procurando entender essa ocorrência nos dados, passamos a analisar a composição das vinte experiências chave. Elas se constituem em aninhamentos formados por 233 experiências, categorizadas em função de sua natureza, como se vê na Figura 5.

FIGURA 5 – Composição das experiências-chave



Elaborada pela autora.

Os principais componentes experienciais são experiências afetivas e pessoais. Excetuando-se, obviamente, as circunstanciais, cuja incidência foi definida pela seleção das experiências-chave. A tradição de estudos realizados envolvendo os marcos de referência de experiências de ensino e de aprendizagem de Miccoli atesta a presença sempre alta de experiências afetivas – principalmente na aprendizagem de inglês como língua estrangeira, mas também no seu ensino (Bambirra, s/d)[28].

No caso de Simone, acreditamos que a alta incidência de experiências pessoais se deve ao componente identitário Pes. 6 e Pes. 4–5. Tanto o marco de experiências de aprendizagem quanto no de experiências de ensino classifica as experiências identitárias Pes 6, que se referem às identidades mobilizadas enquanto aprende ou ensina, à autopercepção e a identificações (‘com o quê ou com quem a pessoa se identifica’). Por sua vez, no marco de experiências de aprendizagem, Pes 4 refere-se a experiências de reflexão, que correspondem a Pes. 5 no marco de experiências de ensino. Miccoli (2006; 2008; 2010; 2014) ressalta que narrar uma experiência é uma atividade reflexiva e que,

[28] Segundo Bambirra, esta informação nunca foi publicada.

não raro, mobiliza questões identitárias, viabilizando autoconhecimento e, muitas vezes ressignificação de crenças e/ou de experiências.

Destacamos a ocorrência de quatro experiências de natureza afetiva referentes à autoestima e às atitudes pessoais (Afe. 3). Essas experiências também se relacionam com o elemento identitário, já que tratam de como a professora percebe a si afetivamente no ensino, ou seja, referem-se à percepção atual de si enquanto professora. Essa percepção demonstra como ela sente e interpreta a própria atuação, sua competência, valor pessoal e papel profissional no presente, ou seja, seu 'eu atual' (Dörnyei, 2009). À medida que ocorre a aproximação do 'eu atual' com o 'eu ideal', Simone vivencia emoções positivas e tende a autorregular sua motivacional.

Pelo conteúdo do Quadro 45, verifica-se que as experiências são compostas pelo aninhamento de experiências individuais e/ou de experiências individuais e aninhamentos. São exemplos de aninhamentos de experiências individuais aqueles encontrados nos números 7, 9, 10 e 24. Por sua vez, são exemplos de aninhamentos mistos aqueles encontrados nos números 13, 18 e 41. Essas formações são definidas em função do fato de as experiências aninhadas se relacionarem entre si direta ou indiretamente. As respectivas ilustrações propostas para cada aninhamento, disponibilizadas na última coluna à direita, foram criadas a partir dessa lógica, respeitando a ordem cronológica com que cada experiência foi narrada por Simone, em seu relato.

Observa-se, também, que a natureza das experiências-chave (1ª coluna do Quadro 45) não é determinada pela quantidade de experiências aninhadas de mesma natureza. Há casos em que a quantidade de experiências de mesma natureza aninhadas, proporcionalmente, é baixa, como no caso dos números 10, 11, 12 e 13. O que efetivamente define a natureza de uma experiência é o gerenciamento de motivação feito enquanto ela acontece (4ª e 5ª colunas do Quadro 45).

A natureza da experiência chave é dada em função do conteúdo que está em seu cerne, em sua essência. Já o tipo de gerenciamento motivacional é dado em função do conteúdo mobilizado para o alcance do objetivo preestabelecido. Na maioria das vezes, esse conteúdo coincide com o que está na essência da experiência-chave, como é o caso das experiências de número 7 e 9. Por vezes, o contexto interno ou externo leva a pessoa a mobilizar conteúdo diferente daquele que está na essência da experiência-chave, como aconteceu, por exemplo, nos aninhamentos de número 10 e 11. Quando não há coincidência entre o conteúdo mobilizado no gerenciamento e o conteúdo essencial da

experiência, observa-se que o conteúdo essencial se manifesta indiretamente, como que resultante do gerenciamento. Bons exemplos são os aninhamentos de número 11 e 30.

Excepcionalmente, como nos casos das experiências-chave de número 33 e 37, não há em sua composição experiências aninhadas com a mesma natureza. Isso se deve ao fato de que, por vezes, o contexto externo é imperativo e nos coloca em situações inesperadas, em que precisamos mobilizar experiências de naturezas diversas para viabilizar o alcance dos nossos objetivos. Ainda que essas experiências sejam mobilizadas em quantidade e/ou em intensidade, o fato não afetará a natureza da experiência-chave, que será sempre circunstancial. A própria existência dessas experiências se deve ao contexto. Este talvez seja o caso que melhor evidencie como contexto e experiência – portanto, contexto e motivação – constituem-se mutuamente, de maneira orgânica, via processos de coadaptação.

Em sua narrativa, Simone conta que pretende morar na capital quando voltar para o Nordeste do Brasil, depois que terminar o doutorado, mas que continuará trabalhando no *campus* XYZ (Quadro 39). Para explicar essa certeza, ela verbalizou:

> [O que mais gosto no IF] *A autonomia que eu tenho. (Afe 1) Eu faço o que eu quero lá, assim, todos, eu... assim, eu faço, igual esse currículo, né, eu falei... Quando a professora nova chegou, eu falei com a diretora de ensino: "Ai, deixa eu ficar na escrita do currículo, deixa eu ficar na escrita do currículo." (Afe 2) Então assim, eles me dão total liberdade e tem total confiança no meu trabalho. (Afe 3) Então assim, o que eu falar que eu vou fazer, eles me dão todo apoio. (Cir 2).*

Esse excerto é constituído por uma sequência de três experiências de natureza afetiva e termina com uma de natureza circunstancial. Afe 1 está relacionada a sentimento – a primeira experiência refere-se ao prazer que Simone sente ao trabalhar no IF. Esse prazer se deve à autonomia que ela tem para trabalhar. Se focarmos nesse sentimento, o fato de que ela tem autonomia no trabalho passa a ser o contexto do sentimento, que só existe em função do contexto. Se o contexto mudar, por qualquer motivo, Simone poderia deixar de gostar de trabalhar lá.

Seu relato continua e Simone conta que, com a chegada de uma nova professora, ela foi pedir à Diretora de Ensino que lhe deixasse cuidar da escrita do currículo. A experiência Afe. 2 revela interesse, motivação. Nesse trecho, constatamos que a chegada da nova professora altera o contexto e justifica Simone ter sentido necessidade de fazer esse pedido. Da maneira como ela relata, entendemos que, se a professora não tivesse

chegado, ela nem precisaria pedir. Em outras palavras, neste caso, a alteração no contexto levou Simone a agir.

No entanto, é sabido que o contexto muda o tempo todo, porque sofre influência do meio e das ações de todas as pessoas envolvidas. Uma leve alteração em um implica necessariamente em alteração no outro. Se, por qualquer motivo, Simone se desmotivar e desistir de redigir o currículo, o contexto mudará. E não sabemos até que ponto ela continuará contando com tanta autonomia para trabalhar, tanta confiança por parte da Direção de Ensino, já que essa autonomia e liberdade emergem de um contexto específico e predeterminado: a confiança que ela construiu em função da maneira como trabalha. A experiência Afe 3, narrada a seguir, refere-se à autoestima: "eles me dão total liberdade e têm total confiança no meu trabalho". Afe 3 é o contexto que assegura o apoio que Simone recebe da instituição ("Então assim, o que eu falar que eu vou fazer, eles me dão todo apoio." – experiência circunstancial).

Por sua vez, analisando o relato "do final para o começo", é fácil constatarmos que este apoio institucional (Cir 3) conquistado por Simone serve de contexto para que ela gerencie a sua motivação no sentido de fazer o pedido à Direção de Ensino (Afe 2), na certeza de que ele será aceito, o que reforçará a sua autoestima (Afe 3) e a deixará satisfeita (Afe 1), querendo continuar trabalhando naquele local.

Por fim, concluímos que, apesar de o contexto estar diretamente relacionado à motivação e, portanto, não ser de todo aleatório, ele é imprevisível pois sofre a influência de outros elementos que estão em constante interação e mudança. Esse trecho mostra como o contexto muda a todo momento em função também das nossas ações. Assim, como a grande maioria de nossas ações são motivadas, motivação e contexto se constituem mutuamente.

Com base no Quadro 45, parece possível afirmar que o gerenciamento de motivação se dá, via de regra, pela mobilização de experiências das sete naturezas propostas por Miccoli – cognitiva, social, afetiva, circunstancial, conceptual, pessoal e projetiva (Miccoli; Bambirra, Vianini, 2020). Excepcional e subsidiariamente, o 'eu ideal' pode orientar o gerenciamento, pelo viés que denominamos neste trabalho 'identitário', à luz de Dörnyei (2009). No caso da Simone, que tem um 'eu ideal' e o nutre há muitos anos, somente em duas oportunidades ao longo de toda a sua trajetória formativa e de atuação profissional ela gerenciou sua motivação por esse viés.

A teoria afirma que os ‘eus futuros’ são forte fonte de motivação (Dörnyei, 2009; Dörnyei; Ushioda, 2011; Kubanyiova, 2012; Dörnyei; Kubanyiova, 2014; Gontijo, 2022). Acreditamos que isso pode ser verdade desde que esses guias motivacionais sejam operacionalizados por meio do construto da visão, como também defende a teorização (Quadro 4 desta tese). Parece essencial que os ‘eus futuros’ sejam revisitados constantemente e reimaginados em detalhes – a visão precisa ser alimentada rotineiramente para ter força de guiar os esforços e assegurar persistência no alcance de objetivos identitários de longo prazo. No caso de Simone, não houve operacionalização da visão. Por isso, seu ‘eu ideal’ não tem força motivacional para, por si só, levá-la a alcançar os seus objetivos.

Da mesma forma, o gerenciamento da motivação pelo viés cognitivo (cf. Dörnyei, 2001) também ocorreu menos vezes – apenas cinco, sendo duas vezes ao longo da trajetória de formação e três vezes ao longo da trajetória de atuação profissional. Para alcançar metas de aprendizagem e de ensino, a participante mobiliza conteúdo cognitivo. Mais especificamente, ela aciona a metacognição (Dias; Bambirra; Arruda, 2015) e a autorregulação (Quadro 3 desta tese), conforme esperado (Dörnyei, 2001; Bambirra, 2009; Dörnyei; Ushioda, 2011; Dörnyei; Kubanyiova, 2014; Cavalcanti, 2022).

O gerenciamento da motivação pelo viés cognitivo, conforme teorizado por Dörnyei (2001), implica em controle de si e do ambiente, por meio do uso de estratégias auto motivacionais. Parece natural que Simone tenha optado por este tipo de gerenciamento sempre que sentiu necessidade de controlar um pouco mais a situação. A necessidade de controle é clara em todas as experiências listadas no Quadro 45 em que Simone precisou enfrentar dificuldades para aprender ou foi chamada a lecionar em contextos diversos da sua rotina, para atender a demandas institucionais. Inclusive, entendemos que isso explica a natureza das experiências de aprendizagem serem afetivas e as de ensino serem circunstanciais, quando o gerenciamento da motivação se deu pelo viés cognitivo.

Segundo Dörnyei (2001; 2009), a motivação pode ser gerenciada pelo viés identitário ou pelo cognitivo. No entanto, por meio dos marcos de referência de experiências de ensino e de aprendizagem de Miccoli, foi possível compreender, efetivamente, como se dá o gerenciamento da motivação. Quando uma pessoa não é levada a necessariamente gerenciar a sua motivação por meio da visão (Dörnyei, 2009)

ou pelo viés cognitivo (Dörnyei, 2001), ela naturalmente gerencia pela mobilização de experiências de diversas naturezas (Miccoli; Bambirra; Vianini, 2020).

Por fim, revisitamos o que a teoria denomina ‘perspectiva relacional’ de Ushioda (2007; 2009). Segundo a pesquisadora, a motivação emerge das interações que as pessoas têm com o contexto ou entre si, em face de um contexto. Dentro da perspectiva relacional, a pessoa deixa de ser considerada de maneira abstrata ou generalizada, como por exemplo quando pensada na condição de aluno ou professor, simplesmente. Ushioda (2015) propõe que se valorize o caráter humano e individual que tem cada indivíduo quando se estuda o fenômeno da motivação.

Uma consequência importante de tal proposta está no fato de que a visão tradicional de contexto é ampliada. Ushioda (2015) defende que as relações do aprendiz e do professor com o contexto funcionam como ecossistemas metafóricos em que elementos internos ao indivíduo[29] também integram o contexto.

Ao analisarmos as experiências chave constantes do Quadro 45, constatamos que o contexto fica evidente: (1) quando tratamos de experiências de natureza circunstancial e (2) quando focamos a lente de pesquisador em uma experiência aninhada de qualquer outra natureza. Nessa segunda hipótese, todas as demais experiências aninhadas passam a compor o contexto da experiência sob foco. Dessa forma, as experiências de ensino e de aprendizagem de Miccoli possibilitam a ampliação de contexto sob a perspectiva de Ushioda (2015).

Tomemos como exemplo a experiência de número 43. Perguntada primeiramente por que decidiu investigar no doutorado o universo do estudante ao invés de seguir focando em formação de professor, como fez no mestrado, Simone respondeu:

> *Porque eu tô no IF agora. Eu sou professora do IF, né? (Pes 6) E o trabalho que eu tô, que a gente tá propondo no doutorado é com o IF (Pes 3), então é... porque assim... eu não vejo, eu não...*
>
> *Assim, eu, como agora... hoje eu sou professora. (Pes 6) Esse sonho de ir para a universidade é um sonho (Pro 4), não é realidade agora. Então assim, aí, agora eu acho que faz mais sentido para mim, trabalhar com aluno porque o meu trabalho é no IF. (Pes 6)*

[29] Como exemplos desses elementos internos, Ushioda (2015, p. 48) cita memória e experiências.

Nesta resposta, a experiência de natureza projetiva relacionada à visão de seu ‘eu ideal’ – o sonho de ir para a universidade – é parte do contexto da conversa porque Simone a usa apenas para justificar a sua resposta, contrapondo ‘sonho’ (algo que existe apenas no mundo das ideias e que está associado ao tempo futuro) à ‘realidade agora’. O conteúdo que está no cerne da resposta é o conteúdo de natureza pessoal relacionado à maneira como ela se vê – conteúdo identitário. As experiências pessoais assumem o foco (o texto) e a projetiva passa a integrar o contexto (aquilo vem junto ao texto).

Buscando compreender o peso da visão do ‘eu ideal’ de Simone, a pesquisadora faz outra pergunta na sequência. Questiona-a se ela vê o doutorado como oportunidade de aprendizagem ou como estratégia para ir para a universidade. Com essa pergunta, a pesquisadora traz a questão da visão de Simone para o foco. Mas Simone resiste, mostrando que seu ‘eu ideal’ não tem mais a importância que teve um dia. Ela respondeu:

> *Os dois. Agora, eu vejo, porque, o doutorado vai me dar a oportunidade para eu fazer concurso para professor. (Cpt 4) Sim, mas assim, eu quero chegar à universidade (Pro 4), mas eu... fazer doutorado, para mim, é mais do que, é mais do que ir para a universidade, entendeu? (Pes 6)*
>
> *Se eu não for pra universidade, eu não vou ficar frustrada (Afe 4), mas fazer o doutorado, pra mim, é muito importante (Pes 6). O estudar e... Todo dia, eu lembro, quer dizer, eu vejo essa oportunidade e... eu fico muito feliz de tá fazendo o que eu tô fazendo (doutorado). (Afe 1)*

Nesta fala, Simone coloca as experiências aninhadas de natureza pessoal (Pes 6), as de natureza afetiva (Afe 4 e Afe 1) e a de natureza conceptual (Cpt 4) como contexto, para novamente enfocar e sustentar que, para ela, fazer o doutorado é mais importante do que ser aprovada em um concurso para a universidade.

O sonho de cursar o doutorado se alinha às suas crenças pessoais e familiares relacionadas à valorização do estudo (Quadro 9), bem como se constitui em uma estratégia para alcançar o ‘eu ideal’, uma vez que a ideia ainda não foi descartada por Simone. Avaliando um “contexto” maior, ou seja, considerando o conjunto dos dados, especulamos que a experiência de ter vivenciado esta pesquisa pode ter levado Simone a atualizar o seu autoconceito e a perceber mais claramente como ela se vê atualmente, nublando um pouco a visão de seu ‘eu ideal’. Hoje ela trabalha como professora efetiva em uma instituição pública federal e tem feito diferença na vida de pessoas, como sempre almejou. Em alguma medida, essa instituição também aproxima Simone da mobilização

identitária de seu ‘eu ideal’, visto que ela tem oportunidade de atuar na graduação e de oferecer formação de professores por meio de projetos de extensão.

Em suma, dependendo da lente do pesquisador, as demais experiências de um aninhamento, independentemente de sua natureza, passam a compor o contexto da experiência sob foco. É a esse fenômeno que Bambirra (2009, p. 79) se refere quando denuncia o ‘movimento’ nos marcos de referência de experiências de ensino e de aprendizagem de inglês como língua estrangeira propostos por Miccoli.

Nesses termos, fechamos a análise da trajetória motivacional de Simone ao longo de sua formação e de sua atuação profissional com as suas palavras. Ela disse, no excerto acima, que faz mais sentido para si atualmente pesquisar sobre a realidade institucional do seu ‘eu atual’ do que investir em uma projeção do seu ‘eu ideal’. Nesse momento, essa verdade passa a ser o nosso texto e toda a tese passa a assumir o contexto.

> “O mundo é para quem nasce para o conquistar
> E não para quem sonha que pode conquistá-lo, ainda que tenha razão.”
>
> Álvaro de Campos
>
> (Poema ‘Tabacaria’ - Janeiro de 1928)

5 CONCLUSÃO

Neste capítulo, retomamos as perguntas de pesquisa, destacamos as contribuições inéditas do estudo, buscamos dar sugestões para futuras pesquisas e fechamos com breves considerações finais.

5.1 Retomada das Perguntas de Pesquisa

Ao considerarmos os objetivos desta pesquisa, três perguntas foram realizadas, as quais, respondemos a seguir.

A primeira é: c*omo a motivação da professora para ensinar a língua inglesa varia ao longo de sua vida profissional?*

Ao analisarmos a trajetória profissional de Simone, notamos algumas oscilações em sua motivação para ensinar. Essas oscilações aconteceram, principalmente, em função da pessoa que ela é e das situações que encontrou ao longo de sua trajetória profissional. Os elementos mais preponderantes envolvidos nas oscilações de sua motivação foram: suas crenças e valores, como ela se vê – seu autoconceito, sua autoestima, as identidades que mobilizou –, seus objetivos, as situações que enfrentou e os recursos de que dispunha em cada uma delas.

Considerando a pessoa que ela é, temos que, a partir do momento em que Simone resolveu seu dilema em relação ao ensino de inglês, evento intitulado por ela como ‘divisor de águas’ em sua vida, estabeleceu para si a responsabilidade de ensinar a língua inglesa ‘como uma ferramenta para trabalhar em função da melhoria’ do Brasil. Simone tem forte senso de compromisso social e se identifica com as pessoas mais carentes, que tiveram menos oportunidades e privilégios.

A principal rede de crenças que fundamenta a sua personalidade em termos profissionais é relacionada tanto aos valores familiares quanto ao valor do estudo. Ela não abre mão de aprender sempre e acredita que a educação efetivamente promove as pessoas. Combinado a isso, ela gosta da língua e da cultura inglesa, bem como acredita no poder de transformação social que advém do desenvolvimento linguístico.

Ela se vê como uma pessoa determinada, que luta para conseguir o que quer, uma professora comprometida e competente.

Considerando as principais situações que ela enfrentou, destacamos algumas circunstâncias que evidenciam a oscilação de sua motivação para ensinar.

Como era de se esperar, sempre que ela vivenciou experiências que a aproximaram de sua concepção de ensino, sua motivação aumentou. Por outro lado, quando lecionou sem ter a perspectiva de fazer a diferença na vida das pessoas, seja por falta de autonomia institucional ou por estar atendendo um público privilegiado financeiramente ou que não valoriza a aprendizagem, a sua motivação diminuiu.

De maneira geral, Simone sempre esteve motivada a atuar no curso livre em que ficou por muitos anos. No entanto, apresentou cansaço nos anos finais desse seu vínculo. Ao notar que a instituição estava se tornando mais financista e que sua autonomia estava ficava cada vez mais restrita em decorrência do aumento de controle pedagógico, sua motivação foi diminuindo.

Sua motivação também oscilou quando trabalhou como substituta na UF 1 *campus* YY. Em seu primeiro ano na instituição, ela estava bastante motivada, pois estava lecionando com a abordagem de ensino em que acredita. No entanto, foi obrigada a abandoná-la por exigência institucional, o que a desmotivou.

Em outra ocasião, ao substituir um amigo em uma escola pública estadual, sua motivação foi afetada de forma acentuada. Pelo fato de não ter conseguido vivenciar uma experiência pedagógica que considerasse de sucesso, Simone internalizou que não iria mais trabalhar em escola estadual. No entanto, se a experiência a desmotivou para a rede estadual, foi decisiva para a motivar a lutar para trabalhar em uma escola da rede federal.

Simone também revelou desmotivação para dar aulas particulares para estudantes ricos de uma capital do Sudeste por não se identificar com o público. Em sua concepção, esses estudantes não têm interesse pela aprendizagem, de maneira geral, e ela sente que não tem muito a oferecer para eles, já que aprender inglês não faz diferença na vida deles.

Ao começar a trabalhar na rede federal, Simone tem sua motivação reabastecida, pois, no Instituto Federal, ela encontrou o público com quem sempre desejou trabalhar, bem como teve autonomia para realizar o seu trabalho da forma em que acredita. Ela apresentou-se motivada para lecionar para estudantes do ensino médio e da EJA. Entretanto, ao trabalhar remotamente com a graduação, sua motivação diminuiu, pois, além de não ter o contato físico com os estudantes em sala de aula, algo que ela valoriza,

os estudantes ‘copiavam e colavam’ as atividades. Ou seja, a desmotivação dos estudantes para as aulas remotas impactou a motivação de Simone para atuar neste contexto.

Enfrentou desafios ao assumir a Chefia da Assistência Estudantil do *campus* em que trabalha e quando acumulou cargo de Coordenação. A hostilidade de funcionários, o cansaço pelo excesso de trabalho, o fato de quase não ter vida social nesse momento impactaram a sua motivação para ensinar. Nessa fase de sua vida, ela não tinha tempo para preparar as aulas como desejava e o conteúdo que ensinava não lhe trazia nenhum desafio, o que a fez ficar afastada do inglês, fato que a incomodava.

Mas Simone sempre reage às dificuldades com estudo, esforço e luta. E sempre que reuniu forças para reagir, sua motivação foi reenergizada. Então, no movimento incessante de se adaptar aos contextos por onde passou, sua motivação oscilou, em resposta aos elementos no contexto com os quais interagiu, levando Simone a buscar recursos para viabilizar os seus objetivos de ensino – por vezes, condições para implementar uma abordagem de ensino; em outros momentos, recursos físicos como acesso ao laboratório de computadores ou construção de um refeitório; e, em outras vezes, o conforto por morar perto do *campus* onde trabalha para não precisar se preocupar com o horário de voltar pra casa.

A segunda pergunta é: *quais aspectos do contexto estão presentes nas experiências narradas pela professora?*

Como a visão de contexto adotada nesta tese foi ampliada pela perspectiva relacional de Ushioda (2007; 2009; 2015), os elementos do contexto presentes nas experiências narradas por Simone relacionam-se tanto a elementos externos a ela – experiências circunstanciais, – quanto a elementos internos – experiências pedagógicas, sociais, afetivas, pessoais, conceptuais e projetivas.

As experiências circunstanciais envolvidas referem-se a: questões extra-institucionais, bem como institucionais, composição da turma, tempo lugar e contato com a língua inglesa.

No que se refere às experiências extra-institucionais, Simone menciona sobre colegas que não trabalhavam com ela e que a apoiaram, tirando dúvidas quando solicitado. Além disso, ela cita sobre a bolsa permanência a qual os estudantes tinham direito na escola estadual na época em que trabalhou lá.

O tipo de experiência circunstancial que mais se destacou na narrativa de Simone é a de natureza institucional. O maior número de menções está relacionado a eventos e situações vividos na instituição em que ela trabalha atualmente – o Instituto Federal. Há relatos sobre as regras institucionais; a sua realidade naquele contexto, como as funções que assumiu, a quantidade de turmas que lecionou, as modalidades de ensino que atendeu, a abordagem de ensino que implementou e passou a adotar, as principais estratégias de ensino que usa etc.; e sobre as relações e interações extraclasse com os servidores que atuam na administração, com a Direção, com os colegas docentes e com pais de estudantes – em virtude de sua atuação na função de Coordenadora do Ensino Médio naquele *campus* XYZ.

Os relatos envolvendo composição de turma ocorreram relacionados a três instituições em que trabalhou: na faculdade nos Estados Unidos, em uma escola estadual e no Instituto Federal.

Quanto à influência do tempo em seu ofício, Simone destaca suas vivências no Instituto Federal. Vivências relacionadas a seu tempo de descanso, de deslocamento entre casa-escola, de duração de aula da modalidade EJA, da questão do tempo no trabalho com o desenvolvimento de habilidade oral pelos estudantes.

Acerca de experiências circunstanciais de natureza espacial, Simone menciona as duas cidades de interior em que trabalhou: quando atuou na escola estadual no Sudeste e quando atuou na Universidade Federal no Nordeste. Mencionou o tamanho das cidades, a cultura diferenciada que tem em função do lugar e a distância de deslocamento que precisava cumprir de casa para o trabalho. Mais questões relacionadas a lugares emergiram nos relatos sobre o Instituto Federal. Ela menciona que o campus é pequeno e em uma cidade pequena com pouca oferta de vida social. Conta que não tem amigos na cidade, exceto por uma vizinha, então se sente só. Conta também que o lado bom de morar lá está no fato de que fica perto do *campus*, o que facilita o seu deslocamento para o trabalho e a isenta de se preocupar com horário de voltar para casa. Além disso, mencionou que fica feliz de morar lá porque, assim, tem condição de acolher estudantes da periferia em sua casa em eventos festivos do IF, viabilizando, assim, a sua participação.

Por fim, no que se refere a experiências de contato com a língua estrangeira, o relato de Simone é rico nessas experiências. Em toda a sua trajetória de atuação profissional, ela cuidou para se manter em contato com a língua.

Considerando os principais aspectos do contexto interno a ela que emergiram dos dados, temos as experiências afetivas e as experiências pessoais. Entre as afetivas, destacam-se as relativas a sentimento, esforço e motivação. Foram muito frequentes, incidiram em todas as oportunidades de trabalho que assumiu e revelam a sensibilidade de Simone, bem como também a sua garra e determinação. Entre as experiências de natureza pessoal, destacam-se as relacionadas a questões identitárias e à reflexão que, por sua vez, deixam pistas acerca da personalidade firme de alguém que se conhece bem e sabe o que quer da vida. Simone é uma profissional reflexiva, faz avaliações muito realistas e não hesita em agir em prol do alcance dos seus objetivos.

A terceira pergunta é: *como o contexto influenciou a motivação da professora?*

Como o contexto foi investigado por meio das experiências vivenciadas pela participante, foi possível constatar que os fenômenos humanos envolvidos no ensino de uma língua estrangeira – motivação, identidade, autonomia, aprendizagem, aula, o próprio ensino, entre tantos outros – emergem como resultado da interação das pessoas envolvidas com o contexto.

Nesse trabalho, o contexto foi mapeado por meio do estudo das experiências chave (item 4.5). Elas foram escolhidas em função de (1) quando tratamos de experiências de natureza circunstancial e (2) quando focamos a lente de pesquisador em uma experiência aninhada de qualquer outra natureza. Foi possível constatar, no caso das experiências vivenciadas por Simone, que elas são compostas, em sua maioria, por conteúdos de natureza afetiva e identitária.

Por sua vez, constatou-se que o gerenciamento da motivação de Simone se deu, prioritariamente, pelo viés experiencial. Assim, podemos afirmar que o contexto é foi definido por conteúdo afetivo e identitário gerenciado pela mobilização de experiências de diversas naturezas. Esse contexto modula a motivação que, por sua vez, modula o contexto, indefinidamente.

Ao assumir uma oportunidade de trabalho, o professor se planeja para realizá-lo. Estabelece objetivos e busca operacionalizá-los. Ao interagir com os estudantes, com a comunidade escolar, com pais de alunos e até com pessoas de fora da comunidade escolar para realizar o seu trabalho, ele vivencia experiências de várias naturezas e tipos, e gerencia a própria motivação se beneficiando dos recursos e possibilidades que tem ou pode conseguir, lidando com os desafios e as dificuldades que surgirem.

Quando uma pessoa desfere uma ação, ela age sobre o contexto. E o contexto é influenciado por essa ação, pois alguma coisa muda em função dela. Em razão da mudança, o contexto se atualiza. Qualquer outra ação que a pessoa decida executar, ela a terá que fazer a partir do novo contexto. É dessa maneira que contexto e motivação se constituem orgânica e mutuamente. Pelo fato de serem imprevisíveis as experiências a serem vivenciadas por um professor, sua motivação e o contexto também são imprevisíveis, já que todos são forjados como resultado das interações.

5.2 Contribuições inéditas do estudo

Este estudo se propôs a investigar a motivação enquanto uma experiência. Embora a iniciativa não seja completamente inédita, investigar a motivação em inter-relação com o contexto de ensino de inglês como língua estrangeira é. Com exceção dos trabalhos realizados pelo grupo de pesquisa NALET, desconheço pesquisadores que façam pesquisa empírica sobre motivação para aprender ou ensinar inglês como língua estrangeira, sob o paradigma qualitativo, considerando a motivação como uma experiência. Inclusive, Dörnyei (2019) refere-se à experiência de sala de aula como a "Cinderela" do sistema automotivacional, a "variável negligenciada" pelos estudos teóricos e pelas pesquisas empíricas sobre motivação.

Aliar a contribuição de Miccoli ao construto da motivação nos permitiu inovar também metodologicamente. Os marcos de referência de experiências de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira propostos por Miccoli, bem como a teorização acerca de experiências de sala de aula nos permitiram fazer uma análise robusta e detalhada do conteúdo narrativo gerado e oferecer uma percepção abrangente do contexto, à luz da teorização mais recente que existe em Linguística Aplicada. Este trabalho oferece uma contribuição inédita ao revelar e explicar não apenas como o contexto se constitui, mas também como ele influencia e é influenciado pela motivação para ensinar L2.

Ficou claro que, sem esse ferramental dos marcos de referência de experiências, seria impossível operacionalizar a teoria existente sobre motivação e sobre contexto. Nesse sentido, este estudo inova validando e operacionalizando a teorização de Dörnyei acerca de gerenciamento de motivação (Dörnyei, 2001; 2009) e a de Ushioda acerca da ampliação do contexto (Ushioda, 2007; 2009; 2015). Mais do que isso, entendemos que os marcos de referência de experiências de ensino e de aprendizagem de Miccoli podem

orientar a ampliação da teoria de Dörnyei no que diz respeito ao gerenciamento da motivação de estudantes e de professores de línguas estrangeiras.

Aprendemos que, naturalmente, o gerenciamento se dá por meio da mobilização de experiências que não necessariamente têm natureza cognitiva ou afetiva.

No que se refere à identidade, descobrimos que os "eus futuros" só são forte fator motivacional, conforme prescreve Dörnyei (2009), se a pessoa optar por mobilizar a sua motivação por meio da visão. Caso contrário, a identidade tem fator preponderante, mas a tendência de gerenciamento é pelo viés experiencial.

Descobrimos empiricamente que não apenas aquelas experiências de natureza circunstancial, como acredita o senso comum, podem compor o contexto da aprendizagem ou do ensino motivados. Conseguimos inovar mostrando que, dependendo do foco de investigação do pesquisador, experiências de quaisquer naturezas podem compor o contexto da experiência sob foco, conforme teorizou Ushioda (2015).

5.3 Sugestões para futuras pesquisas

Este estudo nos permitiu perceber que o contexto não é uma variável à parte, mas sim é parte inerente ao ensino, à aprendizagem e a todos os fenômenos envolvidos nesses processos – a motivação inclusive. Por isso, a primeira e provavelmente mais importante sugestão de pesquisa é o contexto da sala de aula como construto a ser investigado, com o cuidado, o rigor e a profundidade que o tema merece. Todos os contextos de atuação do profissional do ensino, bem como os de aprendizagem precisam ser investigados. O trabalho do professor ainda acontece de maneira intuitiva e acreditamos que pesquisas como esta que fizemos podem contribuir para que ele compreenda melhor a sua própria sala de aula e o que acontece ali.

Esta tese focou na atuação profissional de uma professora. Quando iniciamos o estudo, acreditávamos que iríamos contemplar somente o marco de referência de experiências de ensino, já que o foco estava na motivação para ensinar inglês. No entanto, fomos surpreendidos pelo fato de as experiências de ensino serem permeadas por experiências de aprendizagem. Um professor não para de aprender quando começa a ensinar. Por isso, sugerimos que sejam feitas pesquisas amplas, capazes de respeitar a integralidade e a organicidade dos construtos envolvidos.

5.4 Breves considerações finais

Esta pesquisa pode contribuir para que professores possam compreender melhor como exercem o seu papel como mediadores da aprendizagem em sala de aula, considerando suas fragilidades e potencialidades, percebendo o gerenciamento da própria motivação. A partir da reflexão sobre as próprias experiências, o professor pode ressignificar a sua prática ou até a sua carreira como um todo, se assim o desejar.

Na formação docente, esta pesquisa pode contribuir com informações relevantes para o desenvolvimento de práticas reflexivas voltadas à compreensão da motivação e do gerenciamento afetivo-cognitivo frente aos desafios cotidianos, de modo a fortalecer a agência e a autonomia profissional.

No âmbito da pesquisa em Linguística Aplicada, esta tese reforça a relevância dos estudos qualitativos narrativos para iluminar fenômenos complexos e contextualmente situados, ampliando a compreensão sobre as inter-relações entre políticas educacionais, contextos institucionais e histórias de vida na constituição da prática docente.

O lugar da escola como essencial ao contexto em que o professor atua, também pode, naturalmente, ser repensado pelos membros da comunidade educacional, inclusive pela Direção, assumindo sua corresponsabilidade na viabilização de um ambiente saudável e da possibilidade de diálogo e reflexão sobre os elementos contextuais externos e internos. Dessa maneira, a gestão escolar pode valorizar espaços colaborativos, reconhecer as múltiplas dimensões da docência e viabilizar a escuta ativa das trajetórias profissionais como elementos fundamentais na sustentação da motivação.

Esta pesquisa poderá, ainda, favorecer a percepção de possibilidades e de restrições contextuais, bem como da importância da motivação de forma ampliada, não se restringindo apenas a motor para aprendizagem, mas principalmente como energia capaz de viabilizar o alcance de objetivos de ensino de curto, de médio e de longo prazo, inclusive, objetivos como, por exemplo, não se deixar adoecer e/ou desistir da bela e importante carreira de professor da educação básica.

REFERÊNCIAS

ARCANJO, S. C. A relação entre motivação e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e de seus alunos. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa **(**Dissertação de Mestrado). Viçosa, 2019. 149f.

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

BAMBIRRA, M. R. A. Desenvolvimento de autonomia por meio de gerenciamento de motivação. In: MICCOLI, L. (Org.). *Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem*: uma teoria em evolução. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, v. 8. 2014. p. 101– 140.

BAMBIRRA, R. Motivation to learn English as a foreign language in Brazil – giving voice to a group of students at a public secondary school. *Linguagem em (dis)curso* [online], 2017a, v. 17, n.2, p. 215–236. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-170204-5316.

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

BAMBIRRA, R; BENTO, M.; ANTONIO, F. (2025) Motivational components in identity experiences of learning and using English as a foreign language. *Revista Fórum Linguístico*, 2025. No prelo.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n.1, 2004: 123-156.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. Narrative inquiry in Applied Linguistics. In: *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York: Routledge, 2014. p. 1– 13.

BIER, A. The motivation of second/foreign language teachers: A review of the Literature. *EL.LE*, v. 3, n. 3, 2014, p. 505–521.

BORG, S. Teacher cognition and language education: Research and practice. London: Continuum, 2006.

BORGES, A. P. A dinâmica motivacional em uma turma de curso livre do interior de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Dissertação de mestrado). Belo Horizonte, 2023. 129f.

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1879078200/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-de-1996-lei-9394-96#art-32_par-4. Acesso em: 03/06/2024.

BRASIL. Lei 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em 14/04/2024.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do novo Coronavírus – Covid-19. 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 14/04/2024.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, v. 18, n. 1. 1991, p. 1-21. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/1343711. Acesso em: 14/02/2024.

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

CAVALCANTI, L. M. S. C. O gerenciamento da automotivação na aprendizagem de língua inglesa, na graduação em Letras, por meio da utilização de um *planner* motivacional. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Tese de doutorado). Belo Horizonte, 2022. 244f.

CLANDININ, D. J.; PUSHOR, D.; ORR, A. M. Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*. v. 58, n. 1, January/February, 2007, p. 21-35. DOI: 10.1177/0022487106296218.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, 1990, p. 2-14. DOI: 10.3102/0013189X019005002.

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. In: GREEN, J.L.; CAMILLI, G; ELMORE, P. (eds.) *Handbook of complementary methods in education research*. 3. ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006. p 477–487.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

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

DE BOT, K.; LOWIE, W.; THORNE, S.; VERSPOOR, M. Dynamic systems theory as a comprehensive theory of second language development. ch. 10. In: MAYO, M. G; MANGADO, M. J. G.; ADRIÁN, M. M. (eds.). *Contemporary approaches to second language acquisition.* AILA Applied Linguistics Series, 2013. p. 199 – 220. DOI: https://doi.org/10.1075/aals.9.

DIAS, R.; BAMBIRRA, R.; ARRUDA, C. *Aprender a aprender: Formação para a autonomia*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2015.

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

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

DÖRNYEI, Z. The L2 motivational self-system. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (eds.). *Motivation, language identity and the L2 self. Bristol*, UK: Multilingual Matters, 2009. p. 1-8.

DÖRNYEI, Z. Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. *Language Teaching*, v. 47, n. 1, 2014, p. 80–91. DOI: 10.1017/S0261444811000516.

DÖRNYEI, Z. *Innovations and challenges in language learning motivation*. 1. ed. London: Routledge, 2020.

DÖRNYEI, Z.; KUBANYIOVA, M. *Motivating learners, motivating teachers*: Building vision in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

DÖRNYEI, Z. MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. Motivational Dynamics in Language Learning. Bristol: Multilingual Matters, 2015.

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* – SSLLT, v. 9, n. 1, 2019, p. 19-30. DOI: http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.2.

DÖRNYEI, Z.; MURPHEY, T. *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.

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

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

GEE, P. Affinity space. New affinity spaces. In: *Teaching, learning, literacy in our high-risk high-tech world*: A framework for becoming human. New York: Teachers College Press, 2017. p. 105-116. p. 117-128.

GONTIJO, M. R. Motivação na aprendizagem de sucesso de língua inglesa: experiências de afiliação a comunidades imaginadas. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Tese de doutorado). Belo Horizonte, 2022. 173f.

GUEDES, A. S.; PAULINO, E. S. O ensino e as experiências nas narrativas de professores de Inglês. Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, João Pessoa, n. 30, set. 2016. p. 100-110I. SSN 2447-9187. Disponível em: https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/398. Acesso em: 24 jun. 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.18265/1517-03062015v1n30p100-110.

HIVER, P.; LARSEN-FREEMAN, D. Motivation: It is a relational system. ch. 13In: AL-HOORIE, A. H.; MACINTYRE, P. D. (eds.) *Contemporary language motivation theory*: 60 years since Gardner and Lambert (1959). Bristol: Multilingual Matters, 2020. p. 285-303.

HIVER, P.; PAPI, M. Complexity theory and L2 motivation. In: LAMB, M.; CSIZÉR, K.; A. HENRY, RYAN, S. (eds) *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. London: Palgrave, 2019.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity and Education*, New York, v. 2, n. 4, p. 241-249, 2003.
KRAMSCH, C. *Language acquisition and language socialization*: Ecological perspectives. London: Continuum, 2002.

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

LAMB, M. Integrative motivation in a globalizing world. *System*, v. 32, 2004. p. 3-19.

LAMB, M. The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*. v. 50, n. 3, 2007. p. 301-346.

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

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

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

LARSEN-FREEMAN, D. Classroom-oriented research from a complex systems perspective. *Studies in second language learning and teaching*, v. 6, 2016, p. 377–393.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

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

LORENZ, E. N. *The essence of chaos*. Seattle: The University of Washington Press, 2001.

MACHADO, A. C. T. A.; BORUCHOVITCH, E. Formação docente: efeitos de um programa autorreflexivo de intervenção em teorias sociocognitivas da motivação. *Pro-Posições*, v. 32, Campinas, 2021.

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

MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino da língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, jan./jul, 2007, p. 47-86.

MICCOLI, L. Atividade, complexidade e colaboração: observando e ouvindo lições, histórias e reflexões – ACCOOLHER. Projeto de pesquisa. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MICCOLI, L. A experiência como ponto de partida. In: MICCOLI, L. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. São Paulo: Pontes Editora, 2010. p. 17-32.

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

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

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

OXFORD, R. L. Snapshots in time: Time in Gardner's theory and Gardner's theory across time. ch. 8. 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. 171-193.

PAIVA, V. L. M. O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2011. Disponível em: http://www.veramenezes.com/publicacoes.html. Acesso em: 14/06/2024.

PENNINGTON, M. C. Work satisfaction, motivation and commitment in teaching English as a second language. Relatório. *ed.Gov - Institute of Education Sciences*, 1995. 212 f. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED404850. Acesso em: 31/07/2024.

PEPI, P. C. *Motivação para o exercício da profissão docente de língua inglesa*: um estudo de caso com alunos de um curso de Licenciatura em Letras. Programa de Pós-Graduação

em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (Dissertação de mestrado). São Carlos, 2019. 135f.

PINHEIRO, P.; ROCHA, C. H.; COPE, B.; KALANTZIS, M.; TZIRIDES, A. O. Sentidos sem fronteiras para uma educação linguística transformadora: Translinguagem e transposição na era do significado multimodal e mediado digitalmente em tempos pandêmicos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade* – Dossiê Educação em Direitos Humanos e Diversidades: Aspectos da Linguagem, v. 22, n. 2, 2021. p. 331-352.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

RAPAPORT, R. *Comunicação e tecnologias no ensino de línguas*. Curitiba: Editora InterSaberes, 2012.

REINHART, J.; THORNE, S. L. Digital games as language learning environments. In: PLASS, J.; MAYER, R.; HOMER, B. (eds.) *Handbook of Game-Based Learning.* Cambridge: MIT Press, 2020. p. 409-435.

RYAN, R. M. Motivation and emotion: A new look and approach for two reemerging fields. *Motivation and Emotion*, v. 31, n. 1, 2007. p. 1–3. DOI: 10.1007/s11031-007-9055-z.

SONG, B.; KIM, T. Teacher (de)motivation from an activity theory perspective: Cases of two experienced EFL teachers in South Korea. *System*, v. 57, 2016, p. 134-145.

SOUZA, J. R. *Crenças, motivação e agenciamento político de professores de espanhol:* Formando uma comunidade de prática. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (Tese de doutorado). Uberlândia, 2019. 292f.

SPIVEY, M. *The continuity of mind*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

SZROGH, B.; CSIZÉR, K. The role of attitudes, selves and experiences in shaping foreign language teachers' motivation: The comparative results of three questionnaire studies. In: KÁLMÁN, C. (ed.) *DEAL 2020: A snapshot of diversity in English Applied Linguistics*. Budapest: Eötvös Loránd University, 2020.

TAVARES, E.; MARCHETTI, E.; BAMBIRRA, R. Reavaliando a identidade profissional do professor de língua inglesa na contemporaneidade: percursos e percalços. *International Congress of Critical Applied Linguistics*. Brasília, 2015. p. 759–776.

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

USHIODA, E. Motivation, autonomy and sociocultural theory. In: BENSON, P. (ed.). *Learner autonomy 8*: insider perspectives on autonomy in language learning and teaching. Dublin: Authentik, 2007. p. 5-24.

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

USHIODA, E. Motivating learners to speak as themselves. ch. 2. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (eds.) *Identity, motivation and autonomy in language learning.* Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 11–24.

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

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: Multilingual Matters, 2011. p. 1-8.

VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum*: Awareness, autonomy, and authenticity. London: Longman, 1996.

VIANINI, C. *'Eu faço o que posso': experiências, agência e complexidade no ensino de língua inglesa.* Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (Tese de Doutorado). Belo Horizonte, 2014. 216f.

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

WATT, M. G.; RICHARDSON, P. W. Motivation for teaching. Guest editorial. *Learning and Instruction*, v. 18, 2008. p. 405–407.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. De Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE I	-	Questionário sobre motivação para ensinar inglês e contexto de ensino em que atua	207
APÊNDICE II	-	Roteiro para a elaboração da narrativa sobre a própria trajetória profissional como professor (a) de inglês como LE	212
APÊNDICE III	-	Prompts da entrevista semiestruturada	213

APÊNDICE I

Questionário sobre motivação para ensinar inglês e contexto de ensino em que atua

CEFET-MG	**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS** PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS Pesquisa intitulada: A influência do contexto na motivação de um professor para ensinar inglês no Ensino Médio da rede pública federal do Brasil Pesquisadora: Fernanda S. Antonio (safernandasilva@gmail.com – (32) 99149-0773)

QUESTIONÁRIO

Prezado (a) voluntário (a),

Por meio deste questionário, iniciamos o processo de geração dos dados. Esperamos conhecer um pouco sobre a sua formação, a motivação para ensinar inglês e o contexto de ensino em que você atua. Portanto, as respostas devem basear-se exclusivamente em sua formação como professor (a) de inglês e em sua atuação profissional dedicada ao ensino de inglês como LE. Como as informações são pessoais, as respostas não são consideradas certas ou erradas. Elas devem refletir sua mais sincera opinião e realidade. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa. O seu anonimato é garantido.

1. Como você aprendeu inglês? .....
2. Você gosta de inglês? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) SOU INDIFERENTE
3. Cite os cursos e as instituições em que estudou. (Comece com a graduação e estenda-se à especialização e à pós-graduação, se for o caso.) ....
4. Você tem contato com o inglês no dia a dia atualmente? ( ) SIM ( ) NÃO Se SIM, explique como é o contato e de que forma utiliza o idioma. ....
5. Você considera suas habilidades linguísticas (em inglês) suficientes para atuar como professor (a)? **Explique.** ....
6. Você sente prazer dando aulas de inglês atualmente? ( ) SIM ( ) NÃO

7. No que se refere a domínio de técnicas, métodos e abordagens de ensino de inglês, você considera a sua capacitação suficiente para atuar como professor (a)? **Explique.** ....
8. Há quanto tempo você é professor (a) de inglês? .....
9. Você gosta de ser professor (a) de inglês? ( ) SIM ( ) NÃO
10. O que te levou a escolher a profissão? .....
11. Como você descreveria o perfil do (a) professor (a) de inglês **ideal**? .....
12. Você tem esse perfil? ( ) SIM ( ) NÃO Se NÃO, o que te falta? ....
13. Você se considera um (a) bom (a) professor (a) de inglês? ( ) SIM ( ) NÃO
14. Você gosta de trabalhar na instituição em que está? ( ) SIM ( ) NÃO
15. Você se sente realizado (a) profissionalmente na carreira? ( ) SIM ( ) NÃO Se NÃO, **justifique**. ....
16. Qual é seu **maior** objetivo profissional? .....

17. No quadro abaixo, caracterize a sua atuação profissional.
Em ordem cronológica de atuação, assinale com um X o tipo de instituição em que atuou e indique o tempo aproximado de atuação.

Ordem cronológica	**Tipos de instituição Locais de trabalho**							**Tempo aprox. de atuação** (em anos)
	escola civil	**escola militar**	**faculdade / universidade**	**instituto federal**	**curso profissionalizante iniciativa privada**	**curso livre de idiomas**	**espaço próprio ou alugado**	
1º emprego								
2º emprego								
3º emprego								
4º emprego								
Emprego atual								

Observações:
(se julgar necessárias)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

18. No quadro que segue, avalie aspectos relacionados a seu <u>emprego atual</u>.
*Dê uma nota de 0 a 5, em que **0 é péssimo** e **5 é excelente**. E assinale **NA** sempre que o item **não se aplicar** à sua situação.*

ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS		AVALIAÇÃO						
		0	1	2	3	4	5	**NA**
1	seu conhecimento acerca dos documentos oficiais que orientam o ensino de inglês no Brasil							
2	ajuste da sua prática pedagógica aos documentos oficiais							
3	currículos das disciplinas de inglês							
4	carga horária das disciplinas de inglês							
5	liberdade para escolher métodos e abordagens de ensino a serem utilizados							
6	liberdade para escolher o material didático a ser utilizado							
7	liberdade para criar o próprio material didático a ser utilizado							
8	liberdade para definir os critérios e instrumentos de avaliação a serem utilizados							
9	leis brasileiras atuais que regem o trabalho do professor							
10	leis brasileiras atuais que regem a aposentadoria do professor							
11	valorização salarial da categoria							
12	oportunidades de progressão na carreira							
13	satisfação com a sua renda mensal (como professor)							
14	satisfação com a atuação do sindicato							
15	relacionamento com a administração (donos da instituição, Diretoria ou Reitoria)							
16	relacionamento com a equipe pedagógica							
17	relacionamento com os outros professores de inglês da instituição							
18	nível de confiança entre os professores							
19	nível de competição entre os professores							
20	compartilhamento espontâneo de ideias, materiais didáticos, experiências entre os professores							
21	relacionamento com os professores de outras disciplinas da instituição							
22	relacionamento com os demais funcionários da instituição							
23	relacionamento com os pais dos estudantes							
24	reconhecimento do seu trabalho pela instituição							
25	reconhecimento do seu trabalho pelos responsáveis pelos estudantes							
26	reconhecimento do seu trabalho pelos estudantes							
27	burocracia envolvido na realização do seu trabalho							
28	volume de trabalho realizado na instituição							
29	volume de trabalho realizado fora da instituição							
30	quantidade de tempo investido em trabalho extraclasse							
31	intensidade/frequência de cobrança institucional							
32	nível de exigência institucional							
33	quantidade de descanso semanal							
34	quantidade de descanso anual – efetivo gozo de férias							
35	quantidade de alunos por turma							

36	conhecimento linguístico (de inglês) dos estudantes							
37	aproveitamento acadêmico dos estudantes							
38	tamanho da diversidade entre os estudantes (por turma)							
39	quantidade de alunos de inclusão (por turma)							
40	apoio institucional (para as suas iniciativas pedagógicas)							
41	respaldo institucional (reforço de sua autoridade)							
42	respeito dos donos da instituição, da Diretoria ou da Reitoria por você							
43	respeito da equipe pedagógica por você							
44	respeito dos outros professores de inglês da instituição por você							
45	respeito dos professores de outras disciplinas da instituição por você							
46	respeito dos demais funcionários da instituição por você							
47	respeito dos responsáveis pelos estudantes por você							
48	respeito dos estudantes por você							
49	respeito da administração da instituição pela disciplina							
50	respeito da equipe pedagógica pela disciplina							
51	respeito dos outros professores de inglês da instituição pela disciplina							
52	respeito dos demais funcionários da instituição pela disciplina							
53	respeito dos professores de outras disciplinas da instituição pela disciplina							
54	respeito dos responsáveis pelos estudantes pela disciplina							
55	respeito dos estudantes pela disciplina							
56	valorização do ‘saber inglês’ pelos estudantes							
57	interesse e empenho dos estudantes em aprender em sala							
58	interesse e empenho dos estudantes em fazer as tarefas indicadas como ‘dever de casa’							
59	interesse e empenho dos estudantes em aprender informalmente, sem interferência do professor							
60	relacionamento entre os estudantes em sala de aula							
61	postura dos estudantes durante a realização de tarefas em sala de aula							
62	distância entre a sua casa e o trabalho							
63	quantidade de tempo gasto para ir e voltar do trabalho							
64	dinheiro gasto para trabalhar (transporte, vestuário, elaboração de material de suporte, compra de pincel, apagador de quadro, papel, equipamento eletrônico *etc*.)							
65	fornecimento de material de trabalho pela instituição							
66	estrutura física das salas de aula (dimensionamento, conforto acústico e térmico, iluminação, ventilação, salubridade, estado de conservação)							
67	limpeza das salas de aula							
68	limpeza da instituição							
69	localização das salas de aula (na instituição)							
70	localização da instituição (facilidade de acesso, segurança)							

19. Você vivenciou alguma experiência **como estudante** que influencia a sua prática profissional atual?	( ) SIM ( ) NÃO

Se SIM, faça **um breve relato** dessa experiência.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Muito obrigada!

APÊNDICE II

Roteiro para a elaboração da narrativa sobre a própria trajetória profissional como professor (a) de inglês como LE

CEFET-MG	**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS** PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS Pesquisa intitulada: A influência do contexto na motivação de um professor para ensinar inglês no Ensino Médio da rede pública federal do Brasil Pesquisadora: Fernanda S. Antonio (safernandasilva@gmail.com – (32) 99149-0773)

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DA NARRATIVA

Prezado (a) voluntário (a),

Iniciamos agora a segunda fase da geração dos dados. Esperamos que nos conte, com o máximo de detalhamento possível, como se deu a sua trajetória profissional como professor (a) de inglês. A organização da gravação fica a seu critério – sinta-se à vontade para decidir se prefere utilizar um único arquivo de áudio ou vários.

1. Por favor, inicie o seu relato contando como aprendeu o inglês que sabe hoje e qual foi a sua relação com a língua ao longo da vida. Onde estudou, quais cursos fez, se viajou para países em que inglês é a língua materna, se morou no exterior, se usou a língua fora do contexto de sala de aula, se manteve algum relacionamento com falante de inglês etc.;

2. Conte como se deu toda a sua formação, começando pela graduação em Letras. Onde estudou, quais cursos fez, se fez pós-graduação, se participou de eventos acadêmicos, se publicou na área de ensino de inglês. Interessa também saber se houve alguém importante em sua formação, se teve outras oportunidades formativas, além dos estudos formais;

3. Relate como, quando e onde começou a atuar como professor (a) de inglês. Procure se lembrar das experiências mais significativas, que mais te marcaram – tanto as positivas quanto as negativas.

É muito importante pra nós conhecermos e compreendermos o (a) profissional que você é hoje.

Muito obrigada!

APÊNDICE III

Prompts da entrevista semiestruturada

Dúvidas provenientes do questionário e da narrativa, mapeadas por circunstância ou contexto de atuação:

Situação / Instituição	Questões
Momento “divisor de águas”	Você comenta que teve uma conversa com um amigo, a qual considera um "divisor de águas". Como foi essa conversa? Seu amigo já conhecia seu posicionamento? Ele era próximo de você?
Loja indiana	Com relação ao Honcar, patrão na loja de roupas indianas – Você o conhecia há muito tempo? O que acha que o levou a comentar que você era “de Letras”?
Mudança para o curso de Letras	Quando decidiu fazer Letras, o que o pai, a mãe, a família, os amigos, enfim, as pessoas próximas com quem ela convivia acharam? O que disseram? Isso teve algum impacto ou influência em sua decisão?
Sonho	Você comentou que desde a graduação tem o sonho de tornar-se professora universitária em um curso de Letras. Explique melhor como nasceu esse desejo.
Curso Livre	(1) Por quantos anos trabalhou lá? (2) Percebi que trabalhou no curso livre em diferentes momentos de sua vida. O que te levava a retornar? (3) Você gostava do material didático? Fale mais sobre esse ponto.
Escola particular (CLT)	(1) Você comenta que prepara o material para a escola, baseado no livro do curso livre. Como era isso? Você disse que tinha que seguir a apostila, então como conseguia inserir mais conteúdo?
	Você menciona que recebeu outra proposta de emprego, em outra escola, mas que, por ter sido aprovada no mestrado, não ficou em nenhuma. Gostaria de saber se foi fácil abrir mão de trabalhar e ganhar o que você ganhava para mergulhar no mestrado.
EJA	Você comenta que trabalhou com a abordagem via gêneros textuais no EJA. Qual foi a instituição? Como foi a experiência?
Aulas Particulares	Você comenta que deu aulas particulares, em que período e por quanto tempo? Como foi essa experiência? Você ganhava bem? Conseguia se manter?
Instituto Federal	Em que ano o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio foi aberto?
	Com relação a seu emprego atual, a) qual é a carga horária de inglês que você considera ideal? b) comente porque você considera razoável o nível de competição entre os professores. c) conte sobre alguma situação em que precisou do apoio institucional (para as suas iniciativas pedagógicas).

	d) explique como o nível conhecimento linguístico (de inglês) dos estudantes afeta as suas aulas. e) se você pudesse alterar a composição atual das turmas do IF, o que e como faria? f) como o interesse ou a falta de interesse dos estudantes afetam as suas aulas?
Questões extra	(1) Há quanto tempo exatamente você se dedica a profissão de professora de inglês? (2) Ao retornar do intercâmbio, você atuou na extensão e no curso livre na UF 1, certo? (3) Em que período você foi substituta na Universidade 2? (4) Ao longo de sua vida de trabalho, quem foram as pessoas que te ajudaram, de alguma forma? (5) E quais foram as que te atrapalharam? (6) Em sua vida profissional, tudo sempre saiu como você quis? Em que situação você desejou que as coisas fossem diferentes? (7) Se você pudesse ter mudado alguma coisa nos lugares em que trabalhou, o que teria sido? (8) Em termos financeiros, você sempre ganhou salários suficientes para se manter? (9) A decisão de trabalhar em lugares distantes, como quando assumiu cargos fora da cidade em que morava, se deu por questão financeira? Você teve dificuldade de conseguir emprego na cidade em que morava?

ANEXOS

ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 216
ANEXO II - Termo de Autorização para Gravação de Voz 219

ANEXO I

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto CAAE: 86345324.7.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 28 de abril de 2025.

Prezado(a) Professor (a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada *A influência do contexto na motivação de um professor para ensinar inglês no Ensino Médio da rede pública federal do Brasil*. Este convite se deve ao fato de você ser Professor de Inglês no Ensino Médio, o que seria muito útil para o andamento da pesquisa que visa investigar sobre os contextos de ensino de inglês em salas de aulas brasileiras do ensino regular.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Fernanda da Silva Antonio, RG 20.559.481–5, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET–MG. A pesquisa concentra-se na análise das experiências contextuais de um docente de Língua Inglesa nos ambientes complexos das salas de aula, com foco no construto motivacional no processo de ensino. Desta maneira, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como o contexto da sala de aula de Língua Inglesa afeta a motivação de um professor, na rede federal de ensino básico. Este trabalho se justifica pois, nos poucos estudos publicados que olharam diretamente para a motivação do professor de L2, essa foi retratada como uma área de relevância, tanto pela própria motivação do docente quanto pelos efeitos em cadeia causados no estudante.

A coleta de dados será realizada em duas ou três fases, conforme descritas a seguir: (1ª) Caracterização do participante; (2ª) Registro das trajetórias dos sistemas motivacionais; e (3ª) – Informação extra (se necessário). Ao aceitar participar da pesquisa, na primeira fase, a qual busca levantar o perfil do participante, o professor irá responder a um questionário semiestruturado a respeito de sua formação, sua motivação para ensinar inglês e seu contexto de ensino. Posteriormente, na segunda fase, o professor irá fornecer uma narrativa profissional do tipo história de vida gravada em formato de áudio com base em um roteiro preestabelecido. Por fim, o professor poderá participar de uma entrevista semiestruturada se for necessário o esclarecimento de dúvidas quanto algum dado presente no questionário e/ou na narrativa.

Ressalto que a coleta de dados levará em consideração a disponibilidade e conveniência do participante, para tanto, as datas e horários serão previamente acordados com o voluntário professor. Além disso, as atividades só terão início após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética do CEFET–MG.

Levando em consideração que a participação na pesquisa acontece de forma voluntária, sem nenhum tipo de imposição ou coerção, e que o anonimato é garantido na tese e em publicações futuras, entende-se que o grau de possível desconforto e medo de participar da pesquisa é baixo. No entanto, a fim de mitigar qualquer possibilidade de desconforto ou medo do participante, a pesquisadora, como medida de cautela, fará uma explicação detalhada acerca da pesquisa e da participação do informante e se disponibilizará para o esclarecimento de quaisquer dúvidas. Ademais, para proteger a identidade do voluntário, o nome do participante será substituído pela letra P, sendo P indicação de sua condição de professor. Assim sendo, nenhuma informação

compartilhada, nessa pesquisa, poderá prejudicar a vida profissional ou pessoal do participante. Posto isso, fica assegurado que os interesses e bem-estar do participante são preservados ao longo da pesquisa e após o seu encerramento. Além do que, caso o voluntário deseje, lhe é garantido o direito de manifestar interesse de permanecer ou desligar-se da pesquisa a qualquer tempo. Os resultados serão utilizados exclusivamente por esta pesquisadora, ou seja, não serão usados por terceiros, em qualquer hipótese. Além de tudo, a pesquisa acontecerá de forma clara e aberta, isto é, sem quaisquer tipos de pontos obscuros ou desconhecidos pelo informante. Assim sendo, será facultado ao voluntário conhecer todo o processo metodológico da pesquisa, sobretudo no que se refere à coleta e análise dos dados feitas a partir das informações fornecidas por ele, bem como a discussão dos resultados da pesquisa. Por fim, a pesquisadora endossa que não haverá qualquer tipo de alteração dos dados e que a integridade e o rigor científicos serão seguidos em todo o processo desde a geração de dados à publicação dos resultados.

Quanto aos benefícios diretos e indiretos que a pesquisa oferece ao voluntário, tem-se a expectativa de que a partir do ato de narrar, o professor possa refletir sobre sua motivação e seu contexto de trabalho, levando-o a ampliar a sua percepção sobre o ensino de inglês. Desta forma, o docente poderá tomar consciência de possíveis impactos contextuais em sua motivação, levando-o a uma revisão sobre o gerenciamento de sua motivação, bem como de seu papel como mediador da sala de aula, considerando suas fragilidades e potencialidades. Acredita-se que é a partir da reflexão sobre suas experiências, que o professor pode compreender caminhos que possam agregar à sua prática de ensinar bem como à sua carreira como um todo. Além do mais, no que se refere ao contexto, a escola pode também refletir sobre os resultados desta pesquisa, sendo levada a expandir a noção de possibilidades e restrições contextuais, bem como a considerar a importância da motivação de forma ampliada, não se restringindo apenas a aprendizagem, mas atentando ao ensino igualmente. Inclusive, a contribuição também pode se estender às comunidades escolar e científica brasileiras, já que a pesquisa se ocupa em analisar sobre o impacto das experiências circunstancias na motivação para ensinar língua estrangeira de forma inédita.

Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:
– observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
– plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
– A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;
– acompanhamento e assistência, mesmo que posteriores ao encerramento ou interrupção da pesquisa, de forma gratuita, integral e imediata, pelo tempo necessário, sempre que requerido e relacionado a sua participação na pesquisa, mediante solicitação a pesquisadora responsável;
– acesso aos resultados da pesquisa;
– ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação a pesquisadora responsável;

– indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;
– acesso a este Termo. Este documento é rubricado e assinado por você e pela pesquisadora responsável, em duas vias, sendo que uma via ficará em sua propriedade. Se perder a sua via, poderá ainda solicitar uma cópia do documento a pesquisadora responsável.

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida a pesquisadora, por e-mail: safernandasilva@gmail.com, telefone +55 (32) 99149-0773, pessoalmente ou via postal para Alameda Coelho Neto, 65 – Solar dos Lagos, São Lourenço – MG, CEP: 37470-000.

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 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, peço-lhe que rubrique todas as páginas deste Termo, identifique-se e assine a declaração a seguir, que também deve ser rubricada e assinada pela pesquisadora.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Belo Horizonte, _____ de _____de 2025.

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 Gravação de Voz

Projeto CAAE: 86345324.7.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 28/04/2025.

Eu, _____, de posse do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa intitulada *A influência do contexto na motivação para ensinar Língua Inglesa em sala de aula do ensino regular básico*, 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 de voz, AUTORIZO, por meio deste termo, que a pesquisadora Fernanda da Silva Antonio capture gravação de voz de minha pessoa e utilize a gravação que eu mesmo fizer 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 da pesquisadora responsável pela pesquisa. Terão acesso aos arquivos Fernanda da Silva Antonio e Maria Raquel de Andrade Bambirra, doutoranda e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET–MG respectivamente.

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 da pesquisadora 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 à pesquisadora responsável, que, nesse caso, deverá providenciar a devolução e destruição, caso seja solicitado, 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.

Belo Horizonte, ____de_____, 2024.

_____ _____
ASSINATURA DO PARTICIPANTE ASSINATURA DA PESQUISADORA