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

Lílian Maria dos Santos Carneiro Cavalcanti

O gerenciamento da automotivação na aprendizagem de língua inglesa, na graduação em Letras, por meio da utilização de um *planner* motivacional

Belo Horizonte (MG)
2022

LILIAN MARIA DOS SANTOS CARNEIRO CAVALCANTI

O gerenciamento da automotivação na aprendizagem de língua inglesa, na graduação em Letras, por meio da utilização de um *planner* motivacional

Tese submetida ao Colegiado do 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 à obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Tecnologia e Processos Discursivos

Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Maria Raquel Bambirra

Belo Horizonte (MG)
2022

Cavalcanti, Lílian Maria dos Santos Carneiro.
C377o O gerenciamento da automotivação na aprendizagem de língua inglesa, na graduação em Letras, por meio da utilização de um planner motivacional / Lílian Maria dos Santos Carneiro Cavalcanti. – 2022.
222 f. : il.

Orientadora: Maria Raquel Bambirra

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens, Belo Horizonte, 2022.
Bibliografia.

1. Motivação na educação. 2. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 3. Aquisição da segunda língua. I. Bambirra, Maria Raquel. II. Título.

CDD: 418.0071

Ficha elaborada pela Biblioteca - Campus I – CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga CRB6 - 3261

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

Tese defendida no Curso de Doutorado Acadêmico 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 Doutor em Estudos de Linguagens, e aprovada em 12 de Janeiro de 2022 pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

_____
Prof.ª Dra. Maria Raquel Bambirra - CEFET/MG - Orientadora

_____
Prof.ª Dra. Maria Clara Vianna Sá e Matos - UFPA

_____
Prof.ª Dra. Climene Fernandes Brito Arruda - UFMG

_____
Prof. Dr. Luiz Antônio Ribeiro – CEFET-MG

_____
Prof. Dr. Vicente Aguimar Parreiras – CEFET-MG

_____
Prof. Dr. Sérgio Raimundo Elias da Silva - UFOP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a quem dedicou toda a sua vida a mim – minha mãe, Maria Madalena.

Ao meu marido, Guilherme, por todo suporte, força e incentivo.

À minha família e amigos, por sempre acreditarem, apoiarem e me encorajarem.

AGRADECIMENTOS

O percurso de desenvolvimento de uma tese envolve muitas etapas e, certamente, uma das mais aguardadas é a de agradecer.

A decisão pela busca do Doutorado, pela escolha do tema de pesquisa, pelo desenvolvimento do estudo, a ideia e concepção do *planner*, a orientação impecável recebida, o aceite voluntário das estudantes participantes, a consecução de cada passo e a redação de cada página foram, sem sombras de dúvidas, guiadas pelo Divino Espírito Santo, Nossa Senhora, meu Anjo da Guarda e São José, dos quais recebi o suporte, a força e a luz para tirar o meu sonho da cabeça e materializar neste trabalho. Obrigada, Milícia Celeste!

Ser professor é ter, em primeiro lugar, a nobreza de compartilhar, a sabedoria de construir, a vontade de crescer e ver crescer.

Na minha trajetória como professora, a motivação sempre despertou o meu interesse, como uma chave capaz de abrir as portas para aprendizagem e os cadeados que aparecem ao longo do caminho. Ter uma finalidade para a aprendizagem, criar e registrar uma meta, lembrar-se dela ao longo do processo, refletir, aparar arestas, valorizar o esforço despendido e prosseguir parecem-me ser etapas de um percurso indispensável, tanto para a aprendizagem de uma língua estrangeira, quanto para um processo de doutoramento, ou mesmo para qualquer saber que buscamos ter na vida.

Essa foi uma das razões que me motivaram a eleger a motivação como tema de pesquisa e buscar maneiras de torná-la mais consciente e acessível a todos. Eu vivi o processo de gerenciamento motivacional durante o Doutoramento, bem como conduzi esse processo junto às estudantes participantes desta pesquisa, e acredito que a motivação, verdadeiramente, pode interferir no processo de aprendizagem e modificá-lo, sendo a mola propulsora desse percurso.

Nesse caminho, tive a honra de ter ao meu lado uma das professoras mais competentes, humanas e dedicadas que já pude conhecer, a minha orientadora, Professora Dra. Raquel Bambirra. A Professora Raquel não só me deu a mão e conduziu de forma atenciosa, cuidadosa e humana cada passo, como também me ensinou a orientar e formar. Esta pesquisa só se concretizou porque teve o seu olhar e dedicação ao longo de cada etapa, Raquel. Muito obrigada por iluminar o meu caminho com a sua inteligência, competência e sabedoria!

Minha mãe, minha maior incentivadora, mestre, exemplo de vida, humildade, doação e amor, muito obrigada por ter me possibilitado estudar, por ter plantado no meu coração a sementinha do sonho de ser professora e por estar sempre ao meu lado, doando o seu melhor para mim. A senhora é uma dádiva de Deus para nós!

Meu marido Guilherme, obrigada por ter me apoiado em cada etapa, por me dar a mão em todos os momentos e por me motivar a alcançar cada um dos meus sonhos!

Minha irmã Luciana, obrigada por ter custeado todo o meu curso de inglês, por acreditar em mim e me amar e ajudar incondicionalmente! Meus irmãos Lindolfo, Leonardo e Luiz, muito obrigada por me motivarem, acolherem, entenderem e acompanharem! Vocês são o tesouro mais especial que Deus me deu!

Por meio da minha querida amiga, Débora, minha primeira aluna e melhor amiga, que acreditou na minha capacidade para lecionar e no processo de doutoramento antes mesmo que eu me sentisse apta, e me motivou a caminhar com fé, esperança e força, eu dirijo o meu agradecimento a todos os demais amigos. Vocês foram luz, alegria e flores ao longo do caminho.

Meus agradecimentos ao CEFET-MG, em especial ao POSLING, que abriu as portas para esta pesquisa e me ofereceu os melhores professores e condições para que o estudo se realizasse da melhor forma possível.

Agradeço também ao IFMG – Campus Santa Luzia, que me concedeu o licenciamento para realizar parte do Doutorado, acreditou no meu projeto e promoveu esta conquista, em especial, aos queridos amigos Denise Telles, Nara Nogueira, Daniel Miranda, Nayra Yumi, e Helen Cristina, que tanto me motivaram e tornaram a jornada mais calma e o caminho mais florido. Vocês são profissionais exemplares e grande inspiração para mim. Obrigada!

Por fim, agradeço às estudantes participantes desta pesquisa que, desde o primeiro instante, acreditaram, se voluntariaram e permaneceram comigo até o final da coleta de dados. Sem vocês, esta pesquisa não teria acontecido, muito obrigada pelos frutos que me permitiram colher!

Obrigada a todos que, de alguma maneira, estiveram comigo ao longo do percurso, vibrando, rezando e amparando, vocês fizeram toda a diferença!

Tudo sempre parece impossível até que seja feito.

Nelson Mandela

RESUMO

Esta pesquisa parte do desejo de contribuir com formas que promovam o gerenciamento motivacional para aprender uma língua estrangeira (USHIODA, 1996; DÖRNYEI; USHIODA, 2011) e do reconhecimento de que o professor tem poucas condições de gerenciar a motivação dos estudantes em sala de aula (BAMBIRRA, 2009). Assim, foi criado um instrumento intitulado *planner motivacional*, composto por propostas que orientam a administração de metas, a reflexão e a tomada de decisões por parte dos estudantes. Tais atividades foram criadas para levar os estudantes a conhecerem as estratégias automotivacionais, propostas por Dörnyei (2005), a interagirem com elas e aplicá-las. Contando com a participação voluntária de cinco estudantes da disciplina intitulada 'Oficina de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira III', do curso de graduação em Letras do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, e da professora por ela responsável, foi realizado um estudo longitudinal, ao longo de um semestre letivo, em que a trajetória de gerenciamento motivacional, feita pela estudante participante, foi acompanhada pela pesquisadora, por meio de sessões de orientação quinzenais e da análise dos registros feitos pela estudante no *planner motivacional*. O objetivo do trabalho foi verificar como se dava o gerenciamento motivacional mediado pela utilização do *planner* e discutir até que ponto esse instrumento contribui para o gerenciamento da motivação. A metodologia empregada é de natureza aplicada, abordagem qualitativa, orientação exploratória, em formato de estudo de caso. Os dados gerados pelos registros feitos no *planner* pela estudante, pelas discussões realizadas nas sessões de orientação, pela escrita da narrativa e pela entrevista feita com a professora da disciplina foram interpretados e discutidos à luz das teorias sobre uso de estratégias automotivacionais e de gerenciamento da própria motivação (em especial DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI. USHIODA, 2011; DÖRNYEI, 2017), a fim de responder às perguntas de pesquisa. Foi possível constatar que o *planner motivacional* viabilizou o gerenciamento da motivação e o engajamento na aprendizagem, de forma segura e completa, orientando a elaboração, o gerenciamento e o alcance de submetas e metas, a autorregulação e a reflexão sobre os processos envolvidos.

Palavras-chave: gerenciamento da própria motivação; estratégias automotivacionais; *planner motivacional*.

ABSTRACT

This research comes from the desire to contribute with the process of motivational management to learn a foreign language (USHIODA, 1996; DÖRNYEI; USHIODA, 2011) and the acknowledgement that the teacher has few conditions to manage the motivation of students in classroom (BAMBIRRA, 2009). Thus, an instrument entitled *motivational planner* was created, consisting of proposals that guide the management of goals, reflection and decision-making by students. Such activities were created to lead students to get to know the motivational strategies proposed by Dörnyei (2005), to interact with them and apply them in their context of learning. With the voluntary participation of five students from the discipline entitled 'Reading and Production of Texts in Foreign Languages - Workshop III', from the undergraduate course in Languages of the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais, and the teacher responsible for it, a longitudinal study was carried over a semester, in which the trajectory of motivational management carried out by the participating students was followed by the researcher, through fortnightly orientation sessions and the analysis of the notes made by the students in their *motivational planner*. The purpose of the research was to verify how the motivational management was mediated by the use of the *planner* and to discuss to what extent it contributes to the management of motivation. The methodology used is of an applied nature, qualitative approach, exploratory orientation, in case study format. The data generated by the notes made in the planner by the students, the discussions held in the orientation sessions, the narrative and the interview conducted with the professor of the discipline were interpreted and discussed in light of theories on the use of self-motivational strategies and the management of their own motivation (especially DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI. USHIODA, 2011; DÖRNYEI, 2017) in order to answer the research questions. It was possible to verify that the *motivational planner* enabled the management of motivation and the engagement in learning, in a safe and complete way, guiding the development and achievement of goals and sub-goals, self-regulation and reflection on the processes involved.

Key-words: self-motivation management; motivational strategies; *motivational planner*.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Modelo processual de motivação em língua estrangeira. 46

FIGURA 2 - Página de adesivos. 70

FIGURA 3 - Página de dados pessoais. 71

FIGURA 4 - Calendário de 2019. 72

FIGURA 5 - *Important things* (Coisas importantes). 73

FIGURA 6 - Página para estabelecimento de rede de contatos. 74

FIGURA 7 - *To do* (Lista de pendências). 75

FIGURA 8 - *Tell Yourself* (Diga a si mesma - Reflexão sobre sentimento incial frente à aprendizagem de inglês). 76

FIGURA 9 - *Learning wishlist* (Lista dos desejos de aprendizagem) 77

FIGURA 10 - *Strategies to do the best* (Estratégias para fazer melhor) 78

FIGURA 11 - *My goal for the semester is* (Minha meta do semestre é). 80

FIGURA 12 - *My subgoals for the months are* (Minhas submetas para os meses são). 81

FIGURA 13 - Calendário para registro de atividades. 82

FIGURA 14 - *Tracker*. 83

FIGURA 15 - Planejamento de ações para o cumprimento das submetas. 84

FIGURA 16 - *Weekly Agenda* (Agenda Semanal). 85

FIGURA 17 - *Weekly Resumée* (Resumo Semanal). 87

FIGURA 18 - *My page* (Minha página - Relatos da estudante). 88

FIGURA 19 - *Month Resumé* (Resumo mensal: avaliação do processo de gerenciamento). 89

FIGURA 20 - *About my experience* (Sobre a minha experiência) – Narrativa. . 91

FIGURA 21 - *My motivational planner tutorial* (Tutorial para a utilização do *planner*). 93

FIGURA 22 - *Tell Yourself* (Diga a si mesma - Reflexão de P1 sobre sentimento incial frente à aprendizagem de inglês) 105

FIGURA 23 - *Learning wishlist* (Lista dos desejos de aprendizagem) de P1. . . 106
FIGURA 24 - *Meta semestral* de P1. 108
FIGURA 25 - *Submetas mensais* de P1. 109
FIGURA 26 - *Agenda semanal* da semana 2 do mês de agosto. 113
FIGURA 27 - *Resumo semanal*: avaliação do progresso alcançado da semana 2 do mês de agosto. 118
FIGURA 28 - *Minha página*: Relatos da estudante da semana 2 do mês de agosto. 121
FIGURA 29 - *Resumo mensal*: avaliação do processo de gerenciamento do mês de agosto. 123
FIGURA 30 - *Agenda Semanal* da semana 1 do mês de setembro. 126
FIGURA 31 - *Agenda Semanal* da semana 2 do mês de setembro. 127
FIGURA 32 - *Resumo semanal*: avaliação do progresso alcançado – semana 01 do mês de setembro. 131
FIGURA 33 - *Resumo semanal: avaliação do progresso alcançado – semana 02 do mês de setembro*. 132
FIGURA 34 - *Minha página* – Relatos da estudante da semana 01 do mês de setembro. 134
FIGURA 35 - *Minha página* – Relatos da estudante da semana 02 do mês de setembro. 135
FIGURA 36 - *Agenda Semanal* da semana 03 do mês de setembro. 137
FIGURA 37 - *Agenda Semanal* da semana 04 do mês de setembro. 138
FIGURA 38 - *Resumo semanal*: avaliação do progresso alcançado – semana 03 do mês de setembro. 142
FIGURA 39 - *Resumo semanal*: avaliação do progresso alcançado – semana 04 do mês de setembro. 143
FIGURA 40 - *Minha página*: Relatos da estudante da semana 03 do mês de setembro. 145
FIGURA 41 - *Minha página*: Relatos da estudante da semana 04 do mês de setembro. 146
FIGURA 42 - *Tracker* do mês de setembro. 147

FIGURA 43 - Frequência de realização das ações apontadas por P1 em seu *tracker* no mês de setembro. 148
FIGURA 44 - *Agenda Semanal* da semana 5 do mês de setembro. 150
FIGURA 45 - *Agenda Semanal* da semana 1 do mês de outubro. 155
FIGURA 46 - *Resumo Semanal* da semana 05 do mês de setembro. 156
FIGURA 47 - *Resumo Semanal* da semana 01 do mês de outubro. 157
FIGURA 48 - *Minha página:* Relatos de P1 da semana 05 do mês de setembro. 159
FIGURA 49 - *Minha página:* Relatos de P1 da semana 01 do mês de outubro. . 160
FIGURA 50 - *Resumo mensal* do mês de setembro. 161
FIGURA 51 - *Weekly Agenda* da semana 2 do mês de outubro. 164
FIGURA 52 - *Weekly Agenda* da semana 3 do mês de outubro. 165
FIGURA 53 - *Resumo semanal* da semana 2 do mês de outubro. 171
FIGURA 54 - *Resumo Semanal* da semana 3 do mês de outubro. 172
FIGURA 55 - *Minha página* - Relatos da estudante da semana 2 do mês outubro. 174
FIGURA 56 - *Minha página* – Relatos da estudante da semana 3 do mês de outubro. 175
FIGURA 57 - *Tracker* do mês de outubro. 177
FIGURA 58 - Frequência de realização das ações apontadas por P1 em seu *tracker* no mês de outubro. 178
FIGURA 59 - *Agenda semanal* da semana 4 do mês de outubro. 179
FIGURA 60 - *Agenda semanal* da semana 5 do mês de outubro. 180
FIGURA 61 - *Agenda semanal* da semana 1 do mês de novembro. 185
FIGURA 62 - *Agenda semanal* da semana 2 do mês de novembro. 182
FIGURA 63 - *Minha Página* – Relatos da estudante da semana 4 do mês de outubro. 188
FIGURA 64 - *Minha Página* – Relatos da estudante da semana 5 do mês de outubro. 189
FIGURA 65 - *Minha página* – Relatos da estudante da semana 1 do mês de 190

novembro. . . . . .
FIGURA 66 - Relatos da estudante da semana 2 do mês de novembro. 191
FIGURA 67 - *Resumo mensal* do mês de outubro. 192
FIGURA 68 - *Agenda semanal* da semana 3 do mês de novembro. 195
FIGURA 69 - *Agenda semanal* da semana 4 do mês de novembro. 196
FIGURA 70 - *Resumo Semanal* da semana 3 do mês de novembro. 200
FIGURA 71 - *Resumo Semanal* da semana 4 do mês de novembro. 201
FIGURA 72 - *Minha Página* – Relatos da estudante da semana 3 do mês de novembro. 202
FIGURA 73 - *My Page* – Relatos da estudante da semana 4 do mês de novembro. 203
FIGURA 74 - Frequência de realização das ações apontadas por P1 em seu *tracker* no mês de novembro. 204
FIGURA 75 - *Agenda semanal* da semana 5 do mês de novembro. 206
FIGURA 76 - *Resumo Semanal* da semana 5 do mês de novembro. 209
FIGURA 77 - *Minha Página* – Relatos de P1 da semana 5 do mês de novembro. 210
FIGURA 78 - *Resumo Mensal* – Autoavaliação de P1 para o mês de novembro. 211
FIGURA 79 - *Narrativa* de P1. 216

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Estratégias automotivacionais classificadas por categorias de controle. 56

QUADRO 2 - Estratégias motivacionais no modelo de Dörnyei (2001) sob a ótica sociodinâmica 58

QUADRO 3 - Datas das sessões de orientação. 101

QUADRO 4 - Fontes dos dados que revelam gerenciamento de motivação. . . 102

QUADRO 5 - *Submetas semanais* de P1. 115

QUADRO 6 - Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 na semana 2 do mês de agosto. 116

QUADRO 7 - Recompensas e justificativas de P1da semana 2 do mês de agosto. 117

QUADRO 8 - Autoavaliação de P1 da semana 2 do mês de agosto. 118

QUADRO 9 - Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 nas semanas 1 e 2 do mês de setembro. 129

QUADRO 10 - Autoavaliação de P1 das semanas 2 e 3 do mês de setembro. . . 130

QUADRO 11 - Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 nas semanas 3 e 4 do mês de setembro. 140

QUADRO 12 - Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 nas semanas 5 do mês de setembro e 1 do mês de outubro. 153

QUADRO 13 - Recompensas e justificativas de P1 nas semanas 5 do mês de setembro e 1 do mês de outubro. 154

QUADRO 14 - Autoavaliação de P1 da semana 5 do mês de setembro e 1 do mês de outubro. 155

QUADRO 15 - Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 nas semanas 2 e 3 do mês de outubro. 167

QUADRO 16 - Recompensas e justificativas de P1 das semanas 2 e 3 do mês de outubro. 169

QUADRO 17 - Autoavaliação de P1 para as semanas 2 e 3 do mês de outubro. 170

QUADRO 18 - Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 nas semanas 4 e 5 do mês de outubro e 1 e 2 do mês de novembro. 184
QUADRO 19 - Recompensas e justificativas de P1 das semanas 4 e 5 do mês de outubro e 1 e 2 do mês de novembro. 185
QUADRO 20 - Autoavaliação de P1 das semanas 4 e 5 do mês de outubro e 1 e 2 do mês de novembro. 186
QUADRO 21 - Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 nas semanas 3 e 4 do mês de novembro. 197
QUADRO 22 - Recompensas e justificativas de P1 para as semanas 3 e 4 do mês de novembro. 198
QUADRO 23 - Autoavaliação de P1 para as semanas 3 e 4 do mês de novembro. 199
QUADRO 24 - Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 da semana 5 do mês de novembro. 207
QUADRO 25 - Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 da semana 5 do mês de novembro. 208
QUADRO 26 - Autoavaliação de P1 para a semana 5 do mês de novembro. . . 208
QUADRO 27 - Estratégias que funcionaram para P1 no mês de novembro. . . . 213

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFETMG	-	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
FALEM	-	Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Pará
JUS	-	Justificativa
LE	-	Língua estrangeira
LI	-	Língua inglesa
RE	-	Recompensa especial
S	-	Sentimento
SA	-	Submeta alcançada
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TP	-	Tarefas planejadas
TR	-	Tarefas realizadas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

1.1 Contextualização 19

1.2 Justificativa 20

1.3 Estabelecimento do Problema 32

1.4 Objetivos e perguntas de pesquisa 33

1.5 Organização da tese 34

2 EMBASAMENTO TEÓRICO 35

2.1 Conceito de motivação 36

2.2 Motivação na aprendizagem de língua estrangeira 39

2.2.1 Gerenciamento da motivação 45

2.2.2 Autorregulação e estratégias automotivacionais..... 50

2.3 Experiências de aprendizagem de inglês como língua estrangeira 59

3 METODOLOGIA 66

3.1 Classificação da pesquisa 66

3.2 Local de coleta e participantes da pesquisa 67

3.3 Instrumentos para a geração dos dados 68

3.3.1 *Planner* motivacional 69

3.3.2 Narrativa..... 90

3.3.3 Entrevista com a professora 91

3.4 Procedimentos metodológicos para a geração dos dados 92

3.5 Critérios para a análise dos dados 96

3.5.1 Análise do *Planner*..... 96

3.5.2 Análise da narrativa..... 97

3.5.3 Análise da entrevista da professora..... 97
3.6 Questões éticas 97

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS..... 100
4.1 Processo de gerenciamento motivacional..... 100
4.1.1 O gerenciamento motivacional da participante 1..... 103

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 223
5.1 Retomada das perguntas de pesquisa 223
5.2 Contribuições inéditas da pesquisa 230
5.3 Desdobramentos da pesquisa e sugestões para futuras pesquisas..... 231
5.4 Breve reflexão final 231

REFERÊNCIAS 233

APÊNDICES 239

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está ligada à área das ciências humanas e se vincula ao eixo Linguística, Letras e Artes da subárea Línguas Estrangeiras Modernas.

O estudo se insere no âmbito dos estudos da motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), e tem como enfoque levar estudantes a gerenciarem sua própria motivação na aprendizagem de língua inglesa (LI) por meio da utilização de um *planner* motivacional[1], que contemplará estratégias automotivacionais, com enfoque no planejamento da aprendizagem e na criação e administração de metas.

A temática pertence à macroárea de concentração "Tecnologia e Processos Discursivos" do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, uma vez que os fundamentos da pesquisa contemplam a aprendizagem de LE com enfoque no gerenciamento da motivação pela estudante participante.

Ademais, tem-se em vista o aprimoramento e a incorporação de elementos na aprendizagem que possam agregar e contribuir para que ela seja cada vez mais eficiente, o que também corrobora com o objetivo a que se vincula essa área de pesquisa.

Além disso, o estudo em questão está inserido na linha de pesquisa intitulada "Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia" – Linha III do referido Programa –, haja vista que evidencia, em seus princípios e propósitos, dois elementos que compõem essa linha de pesquisa: a linguagem e a aprendizagem.

A linguagem se insere no âmbito da Linguística Aplicada, voltada, especialmente, para a área das línguas estrangeiras modernas, tendo como temática de base a promoção da aprendizagem da língua inglesa (LI).

A aprendizagem está vinculada ao fato de a pesquisa ter como propósito incorporar práticas que corroborem com o gerenciamento da motivação para aprender e promovam o processo de aprendizagem.

---

[1] O *planner* motivacional é um livrinho, elaborado para fins desta pesquisa, a ser preenchido pelos estudantes, com o objetivo de orientar o próprio gerenciamento de motivação. Trata-se de um instrumento de planejamento de atividades e inserção de objetivos, metas, hábitos e desejos.

1.1 Contextualização

Esta pesquisa se propõe a estender os estudos mais recentes sobre a motivação no âmbito da aprendizagem de uma LE, em especial o de Bambirra (2009), Dörnyei (2017) e o de Matos (2019), na medida em que propõe uma forma concreta para a promoção do gerenciamento motivacional e que esta parte de uma visão dinâmica desse processo.

Propomos a criação e utilização de um *planner* motivacional para buscar viabilizar o gerenciamento da própria motivação por estudantes de inglês como língua estrangeira (LE) em nível de graduação, por meio do emprego de estratégias automotivacionais.

O gerenciamento da motivação para a aprendizagem de LE é importante, pois, de acordo com Bambirra (2009), o sucesso no processo de gerenciamento é fator preponderante para a aprendizagem, visto que promove o senso de autoconfiança, autonomia e autoestima, criando um ciclo virtuoso, realimentando o desejo de gerenciar a própria motivação para aprender com mais facilidade e de forma mais aprimorada.

Bambirra (2009) ainda acrescenta que outras pesquisas, que contemplem a operacionalização do modelo motivacional de Dörnyei (2001) no processo de aprendizagem de LE, devem ser desenvolvidas, para que se possa ter uma visão mais clara acerca do resultado do emprego das estratégias de autorregulação no contexto de aprendizagem. A pesquisadora (2009) aponta meios que podem ser utilizados para realizar o gerenciamento: dinâmicas, diários de aprendizagem, seções de aconselhamento. Entretanto, salienta que esse processo pode ser complicado para a maior parte dos estudantes, que podem ter dificuldades para colocar em prática as etapas que envolvem essas atividades, sendo, assim, necessário que haja uma assistência individualizada.

Em consonância com essa visão, Dörnyei (2003) afirma que são necessárias pesquisas que operacionalizem as estratégias de autorregulação, a fim de que se possa promover uma aprendizagem mais autônoma e motivada. O autor (*op. cit.*, 2017) complementa que vivemos um novo paradigma nos estudos acerca da motivação: o período sociodinâmico, no qual ainda não há parâmetros exatos estabelecidos.

Matos (2019) destaca-se como um trabalho que enfrenta esse desafio e traz uma contribuição importante para a Linguística Aplicada na medida em que avança na

compreensão do processo motivacional, relacionado ao aconselhamento linguageiro[2], mapeando a motivação em ação, sob o paradigma da complexidade, no processo de aprendizagem de língua inglesa, verificando a interferência de aspectos contextuais na oscilação da motivação e as estratégias motivacionais empregadas no processo.

Nesse sentido, a proposta desta pesquisa é propor um recurso que possa mediar o gerenciamento da motivação pelos estudantes, como, por exemplo, a utilização de um *planner* motivacional que permita o conhecimento e a interação com estratégias automotivacionais, na expectativa de que os estudantes possam refletir, discutir, ter ciência e gerenciar o seu processo motivacional, acionando e criando modos eficientes para lidar com ele.

1.2 Justificativa

Com o objetivo de justificar e defender a relevância desta pesquisa, estabelecemos, nesta seção, o estado da arte sobre a motivação do estudante na aprendizagem de inglês como LE e, em especial, sobre o uso de estratégias motivacionais para gerenciá-la.

Para tanto, foi realizada uma busca sistemática entre os anos de 2011 e 2019, contemplando os temas: motivação na aprendizagem de inglês como LE e autorregulação na aprendizagem de inglês como LE. As bases de dados investigadas foram os portais da *SCIELO.BR*, *CAPES*, *EBSCO* e *Google Acadêmico*. Foram incluídos os trabalhos aplicados que nos pareceram mais relevantes, publicados no referido período.

Assim, no que tange à motivação na aprendizagem de LE, destacamos os estudos de Diniz (2011), Ferreira (2011), Silva (2015), Ekiz; Kulmetov (2016), Santos Jr.; Magno e Silva (2016), Bambirra (2017), Hickman e Lohr (2018), Naw Sant (2018).

Diniz (2011) buscou identificar, tendo como fundamento o Modelo Processual de Motivação de Dörnyei (2011), as influências motivacionais que atuam na fase acional do processo de aprendizagem, bem como averiguar a natureza e as situações determinantes das flutuações observadas nas estudantes, e levantar quais estratégias motivacionais poderiam ser propostas para manter ou recuperar a motivação para permanecer no curso.

Para tanto, o pesquisador implementou uma metodologia qualitativa, com o uso de narrativas, questionários e entrevista como instrumentos de coleta, aplicados a oito estudantes

[2] De acordo com Matos (2019, p. 15), o aconselhamento linguageiro é “uma modalidade de acompanhamento a aprendizagem de alunos de língua adicional, visando incrementar o seu aprender a aprender, a sua reflexão e a tomada de atitudes decorrentes dessa reflexão”.

do curso de Licenciatura em LI da Universidade Federal do Pará, entre os anos de 2010 a 2011.

Como resultados, o pesquisador apontou que o modelo de Dörnyei (2011) demonstrou ser útil para suportar a análise dos dados da pesquisa, que diversos fatores considerados motivadores e desmotivadores influenciaram o comportamento dos estudantes em meio à fase acional do processo de aprendizagem, como também diferentes flutuações na resultante motivacional das participantes foram observadas, as quais estão em consonância com as características pessoais e o conhecimento e adoção de estratégias de gerenciamento da motivação e automotivação dos estudantes.

O estudo evidenciou o caráter dinâmico do processo motivacional e que os professores devem ser capazes de escolher estratégias que fomentem e impeçam a baixa motivacional dos estudantes no processo de aprendizagem, levando em consideração a fase em que se encontra cada indivíduo nesse processo.

Ferreira (2011) pesquisou o potencial e as vantagens do emprego de recursos audiovisuais para a elevação dos níveis de motivação de estudantes de LE. A pesquisa foi aplicada em duas turmas de LE – uma de inglês e outra de alemão –, por meio de um projeto de pesquisa-ação, que envolveu observações e aplicações de questionários.

Os participantes da pesquisa foram 20 alunos da turma de língua inglesa do sétimo ano e 16 alunos da turma de alemão do décimo ano. Ambas as turmas pertencentes à Escola Secundária de Ermesinde, no distrito do Porto, Portugal.

Como resultados, a pesquisadora destacou a falta de tempo para se trabalhar um fenômeno tão profundo, como a motivação, a fim de alcançar os objetivos da pesquisa. A pesquisadora descreve que obteve resultados diferentes em cada uma das turmas pesquisadas e conclui que o professor, apesar de ter papel importante na motivação dos estudantes, não pode mudar o que não está sujeito a se modificar.

Nesse sentido, a pesquisadora afirma que o professor não é o único responsável pela motivação dos estudantes, logo, se estes não se sentirem intrinsecamente motivados para a aprendizagem, as tecnologias não têm o poder para reverter esse quadro.

Silva (2015) se propôs a responder às inquietações de pesquisadores acerca dos conceitos de motivação e de autonomia, no campo da teoria da complexidade, buscando identificar aspectos que colaboram ou inibem a motivação, com base em relatórios elaborados por professores ao final de cada curso livre de LE do centro universitário de línguas da

Universidade de Brasília, entre os anos de 2012 e 2013, e em definições de linguistas aplicados acerca dos termos motivação e autonomia na esfera da teoria da complexidade.

As análises dos relatórios finais permitiram ao pesquisador compreender aspectos relativos à motivação de diferentes professores de LE, por meio de informações que, muitas vezes, eles mesmos não têm consciência, bem como evidenciar o caráter temporal e imprevisível da motivação, que muda com o passar do tempo.

Os resultados mostraram que há uma ligação entre a afetividade e a motivação e que as motivações intrínseca e extrínseca não admitem uma separação da intencionalidade dos estudantes. Eles também evidenciaram pressupostos da teoria da complexidade presentes nos relatos dos professores participantes e que fatores sociais, como grau de instrução e poder aquisitivo, influenciaram tanto a motivação quanto a aprendizagem autônoma da LE.

Ekiz e Kulmetov (2016) dialogaram sobre o papel da motivação e os fatores que afetavam o ensino e a aprendizagem de LE de 40 estudantes, entre 18 e 20 anos, do primeiro ano, do departamento de ensino de língua inglesa da Universidade de Uludağ, em Bursa, na Turquia, a fim de guiar professores a criarem um ambiente mais motivador para tais estudantes.

A coleta de dados foi realizada qualitativamente e quantitativamente por meio de questionários divididos em duas seções. A primeira constou de perguntas fechadas, cujas respostas foram enquadradas na *escala de Likert*, e a segunda, de perguntas abertas. A primeira seção foi dividida em afirmações acerca do “efeito de sala de aula” – características dos materiais e do ambiente de sala de aula –, “fatores dos pais” – afirmações sobre os pais dos estudantes e como eles os ajudavam a se sentirem motivados –, e “atitudes do professor” – habilidades do professor para empregar os métodos e seus comportamentos para ajudar as estudantes a se sentirem motivados. Na segunda seção, parte das perguntas abertas, a pergunta feita no questionário as estudantes foi se havia alguma coisa que os desmotivava em meio à aprendizagem de LE.

O estudo constatou que existem estratégias-chave, comportamentos e fatores que afetam a motivação dos alunos. Nesse sentido, as questões relativas aos pais mostraram ter importante impacto na motivação dos estudantes, tendo a maioria destes afirmado se sentirem mais motivados quando seus pais reforçam a importância do inglês na vida e dão suporte material e moral durante o processo de aprendizagem.

No que tange à atitude dos professores, aproximadamente 90% dos estudantes participantes admitiram se sentirem mais motivados quando os professores criam metas realistas e dão informações claras relativas aos objetivos das atividades.

Além disso, o comportamento amistoso do professor durante as aulas mostrou ser uma das melhores estratégias para aumentar a motivação dos estudantes. A participação destes durante a aula também foi apontada como fator importante para manter a motivação no nível mais alto possível.

Já no que tange aos fatores relativos às aulas, a maioria dos estudantes parece mais motivada quando trabalha em conjunto com os colegas. Por outro lado, muitos das participantes se disseram desmotivados quando a sala estava cheia, barulhenta, com carteiras arranhadas e sujas e com problemas de aquecimento. Por fim, o estudo realizado sugere comportamentos e estratégias que podem aumentar a motivação dos estudantes.

Santos Jr. e Magno e Silva (2016) mergulharam no universo do aconselhamento linguageiro, serviço instituído na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da Universidade Federal do Pará, com o objetivo de verificar como o alcance do suporte dado aos estudantes beneficiários se reflete em diversos contextos de aprendizagem, como a sala de aula, projetos e oficinas. O estudo procurou identificar os comportamentos que influíram na aprendizagem da participante, o modo como os agentes interagem na sua aprendizagem e como influenciam o percurso de aprendizagem.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, caracterizada por um estudo de caso realizado com uma estudante de graduação do primeiro período do referido curso, a qual participou do processo de aconselhamento linguageiro, uma de suas professoras de LI do curso de graduação e dois de seus colegas de sala.

A coleta de dados compreendeu o período entre novembro de 2014 e maio de 2015, e foi realizada por meio: (1) da geração de uma narrativa de aprendizagem feita pela estudante em processo de aconselhamento, (2) de observações realizadas nos ambientes de aprendizagem pelos pesquisadores, (3) por meio da análise de atas de reuniões, escritas pela conselheira, (4) pela geração de relatórios de participação em entrevistas feitas com a estudante, o professor e colegas da estudante, e ainda (5) relatórios de oficinas frequentadas pela estudante.

Os resultados evidenciaram que a participante empregou as estratégias sugeridas pela conselheira em ambientes diversificados, com seus colegas, e que, em razão do processo de

aconselhamento linguageiro, ela se tornou mais participativa e conseguiu regular a sua aprendizagem, responsabilizando-se pelo seu processo de aprendizagem, lidando melhor com o seu sistema afetivo e empregando estratégias para manter ativa a sua motivação.

Bambirra (2017) investigou a inter-relação entre a motivação de uma professora de inglês de uma escola pública federal de nível médio do Brasil e a de seus estudantes, sob a ótica dos sistemas dinâmicos complexos, para entender como as escolhas pedagógicas da professora influenciaram e foram influenciadas pelas impressões e humor dos estudantes, bem como para verificar como aspectos relativos ao contexto determinaram e foram determinados pelas interações durante as aulas. As participantes de sua pesquisa foram 16 estudantes do segundo ano do ensino médio de uma escola pública federal e a professora de LI da turma.

A pesquisadora empregou uma metodologia qualitativa, em formato de estudo de caso, no qual foram coletadas e analisadas três narrativas orais da professora e 14 registros escritos, além da informação sistematizada por meio do uso de *stickers*, feitos por estudantes, em um instrumento de coleta de dados criado para fins da pesquisa: o *motivational journal*.

As narrativas orais, gravadas em arquivo de áudio pela professora após cada aula dada, durante um semestre, descreviam as suas impressões quanto à aula ministrada, em termos da descrição de seu plano de aula, da avaliação, do cumprimento de seu plano, da indicação de fatores que poderiam ter influenciado a aula, da expressão de seu nível de satisfação com relação à aula, e, opcionalmente, do registro de qualquer outra informação que julgasse relevante.

Já os registros inseridos pelos estudantes no *motivational journal*, no início e ao final de cada aula de LI, durante o mesmo semestre letivo, informaram à pesquisadora o seu nível aproximado de motivação. Nesse *journal*, os estudantes deveriam registrar suas impressões acerca de seu nível motivacional para aquela aula, por meio da redação de comentários e da colagem de adesivos.

Os resultados evidenciaram que a motivação dos estudantes e da professora estavam em inter-relação e que estas se alteraram continuamente de acordo com o contexto. Foi possível notar também que a aprendizagem evoluiu de acordo com processos motivacionais entre os elementos do sistema, envolvendo a negociação e a co-construção. A análise ainda possibilitou entender que a coadaptação do sistema surgiu a partir da inter-relação entre a professora, os estudantes e o contexto, levando à motivação ou desmotivação, sendo o contexto contingente, influenciando e influenciado por outros elementos do sistema.

Hickman e Lohr (2018) partiram do pressuposto de que os comportamentos dos professores poderiam influenciar, de forma positiva ou negativa, alguns elementos motivacionais de estudantes de LI, durante as aulas.

Sob essa hipótese, a pesquisa levantou, por meio de entrevistas, questionários e observações, dados para avaliar as metas motivacionais dos estudantes, relacionando-as às maneiras como os professores conduziam suas aulas.

A pesquisa foi realizada com 82 estudantes e quatro professores de um centro de línguas de uma universidade pública.

Os resultados indicaram que quanto maior a responsividade do professor, maiores as atitudes positivas dos estudantes e a incorporação de metas de aprendizagem, e quanto maior a exigência e o controle apresentados pelo professor, mais ansiedade apresentava o estudante.

Naw Sant (2018) investigou a influência de fatores motivacionais na aprendizagem de estudantes de uma turma de LI do Instituto de Educação Maija Yang em Myanmar (MIEd). Este é localizado na fronteira da China-Myanmar e tem como propósito o treinamento de novos professores de língua inglesa.

O estudo utilizou o *framework* de Renandya (2014) que compila cinco fatores motivacionais (5Ts), a saber: professor, metodologia de ensino, texto, tarefa e avaliação[3], e contou com a aplicação de questionário aos 120 estudantes participantes, na coleta de dados.

A primeira questão contemplou fatores demográficos relativos ao gênero, idade, nível educacional e programa de estudos. A segunda, consistiu de afirmações, dispostas na escala de Likert, que versavam sobre cinco domínios relacionados aos fatores que afetam a motivação dos estudantes para a aprendizagem de LE de acordo com o autor, a saber: (1) as características motivacionais dos professores que possibilitavam a criação de uma atmosfera motivadora da aula; (2) a metodologia motivacional de ensino que poderia influenciar no engajamento dos estudantes; (3) os materiais ou textos motivacionais para o ensino que motivavam a aprendizagem dos estudantes; (4) a tarefa que focava nas atividades que poderiam promover a motivação dos alunos; e (5) os testes que ajudavam os estudantes a verem o seu progresso de uma maneira não ameaçadora e que os motivava a trabalharem mais empenhadamente para alcançar suas metas.

---

[3] Tradução nossa para *Teacher, teaching methodology, text, task, and test* (RENANDYA, 2014 *apud* NAW SANT; ELT, 2018, p. 202).

Para a compilação dos dados e análise do questionário, o pesquisador empregou uma metodologia quantitativa de contagem manual e, posteriormente, uma análise qualitativa para a interpretação dos dados e geração dos resultados.

O estudo mostrou que a motivação é central na aprendizagem dos estudantes, especialmente na aprendizagem de LE, visto que os encorajou a serem mais ativos e responsáveis pelo próprio processo de aprender.

A pesquisa também evidenciou a necessidade de que se tenha professores mais motivadores, que saibam empregar diferentes métodos de ensino, para ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes, e que se valham de materiais diversificados, tais como os encontrados na *internet* e os que envolvam recursos tecnológicos, para engajar os estudantes em discussões, fomentar a participação e o desenvolvimento da aprendizagem.

Já no que diz respeito ao gerenciamento da motivação e autorregulação de estudantes na aprendizagem de inglês como LE, apontamos os estudos de Rodrigues (2012), Ruech, Bown e Dewey (2012), Ren e Yu (2013), Banisaeid e Hunag (2015), Seyyed Taher e Mohammad (2016), e Matos (2019).

Rodrigues (2012) propôs uma pesquisa-ação, cujo objetivo foi o de promover e investigar a autorregulação na aprendizagem de LI com base em uma pedagogia centrada no estudante e nos processos de aprendizagem, utilizando, para tanto, o e-portfólio como instrumento didático.

Os objetivos específicos perseguidos foram caracterizar representações dos estudantes a respeito da aprendizagem de LI; promover e analisar processos de autorregulação da aprendizagem, por meio da construção de e-portfólios; e avaliar o potencial do e-portfólio no desenvolvimento de processos de autorregulação da aprendizagem.

Participaram da pesquisa 23 estudantes, entre 10 e 15 anos de idade, da turma do 5º ano do ensino fundamental do Agrupamento de Escolas André Soares, na cidade de Braga, em Portugal.

A pesquisadora justificou a utilização do e-portfólio afirmando que partiu do pressuposto de que este poderia promover a autonomia, visto que permite ao estudante fazer planejamentos e monitorar a construção de seu conhecimento, por meio da reflexão constante sobre o seu desempenho, identificando as suas dificuldades e as aprendizagens realizadas, permitindo-lhe selecionar as estratégias mais adequadas para ultrapassar os obstáculos que podem surgir e definir outros objetivos de aprendizagem ao longo do processo.

Os resultados apontaram que o e-portfólio pode constituir um instrumento de regulação da aprendizagem, pois possibilita o desenvolvimento de competências e torna o estudante mais autônomo na construção dos seus conhecimentos. Notou-se que os estudantes assumiram papel central na aprendizagem, uma vez que refletiram, indicaram e desenvolveram estratégias de aprendizagem, e que a interação entre estudantes e professores foi fortemente contemplada.

Ademais, a pesquisadora destacou que o uso dos e-portfólios pode ser empregado em outras disciplinas, promovendo a capacidade reflexiva e a de autorregulação, além de poder se constituir ainda em um espaço privilegiado para o desenvolvimento da responsabilidade dos estudantes pela própria aprendizagem.

Ruech, Bown e Dewey (2012) discutem as percepções de estudantes e professores acerca de estratégias motivacionais empregadas na sala de aula de LE do Centro de Estudos da Liguagem da Universidade Brigham Young, em Provo, no estado de Utah, nos Estados Unidos.

O objetivo do trabalho foi estender os estudos de Dörnyei e Csizér (1998) – em que Professores de inglês húngaros avaliaram uma lista de 51 estratégias motivacionais, geradas a partir das crenças e práticas dos professores –, e de Cheng e Dörnyei (2007) – que conduziram uma réplica do estudo de Dörnyei e Csizér (1998), focando nas crenças de professores de inglês taiwaneses acerca do emprego das estratégias motivacionais e no alcance e frequência da utilização destas nas salas de aula asiáticas –, comparando as avaliações de estudantes e professores acerca da frequência de utilização de estratégias motivacionais na sala de aula.

As participantes da pesquisa de Ruech, Bown e Dewey (2012) foram 126 estudantes do primeiro e segundo anos de turmas que estudavam árabe, chinês, francês, italiano, japonês, russo e espanhol e 30 professores de árabe, chinês, francês, alemão, italiano, japonês, russo e espanhol.

A metodologia compreendeu a aplicação e o tratamento estatístico dos dados coletados. A geração dos dados se deu por meio de dois questionários: um direcionado aos professores e outro aos estudantes, nos quais tanto professores quanto estudantes deveriam ranquear 49 estratégias, por meio de uma escala de Likert, de acordo com o nível de motivação que entendiam ter a estratégia.

Os resultados mostraram que, em geral, os professores e estudantes concordaram acerca das estratégias que consideraram mais ou menos motivadoras. No entanto, com relação às três macroestratégias: esforço, tarefa e comparações, houve considerável divergência.

Quanto ao “esforço”, os professores ranquearam como a sexta estratégia mais motivadora, enquanto os alunos a ranquearam na décima posição. Os autores salientaram que uma explicação inicial para isso seria o fato de eles entenderem que o esforço compensa a falta de habilidade e, nas salas de aula, a atribuição de falha por falta de esforço, ao invés de habilidade, ter um efeito negativo na motivação dos estudantes.

No que tange à “tarefa” os autores chamaram a atenção para o fato de que a diferença na faixa etária entre os professores e os estudantes pode ter causado tal discrepância, uma vez que os estudantes, de acordo com os autores, geralmente se mostram abertos às ciências nos seus objetivos de carreira, visto que o sucesso nessas áreas, segundo os autores, é notável. Os estudantes, assim, avaliaram a clareza das tarefas, a qual permitia uma averiguação mais objetiva do sucesso ou não no desempenho da atividade. Já os professores, nascidos em outra época, não colocaram muita ênfase nos indicadores de sucesso.

Com relação à “comparação”, a estratégia de “evitar comparação social” foi ranqueada em uma posição bem abaixo pelos estudantes em comparação aos professores. Isso se deve, de acordo com os pesquisadores, pelo fato de os estudantes, nos Estados Unidos, serem, raramente, expostos a esse tipo de comparação (especialmente pelo fato de que, para os professores, é de extrema importância o evitarem ao máximo) e, por isso, terem se mostrado alheios acerca dos efeitos da comparação no seu processo motivacional.

Ren e Yu (2013) tiveram como enfoque estudar o emprego de estratégias afetivas na aprendizagem de inglês para possibilitar a estudantes do ensino superior usarem estratégias afetivas positivas de maneira efetiva, com o propósito de aprimorar sua habilidade de aprendizagem autônoma.

O estudo se propôs a entender a influência da motivação na aprendizagem de inglês e a implementar seis estratégias de aprimoramento, quais sejam, desenvolver: atitudes apropriadas para com a aprendizagem de inglês; meta e feedback; elogio e crítica; competição e cooperação; expectativa e avaliação; motivo de realização.

O formato dessa pesquisa foi o do estudo de caso. A coleta dos dados foi feita por meio de uma entrevista com três estudantes do ensino superior. Os resultados apontaram que se deve focar no emprego de estratégias afetivas, uma vez que fatores afetivos podem

mobilizar o potencial interno e a motivação da aprendizagem autônoma de inglês, tendo em vista o alcance de melhores resultados de aprendizagem. Os professores devem, assim, segundo os pesquisadores, atentar-se para o emprego de estratégias afetivas no processo de ensino e de aprendizagem de LE, a fim de promoverem o desenvolvimento autônomo da língua pelos estudantes.

Banisaeid e Hunag (2015) investigaram a motivação na aprendizagem autorregulada ~~e~~ na aprendizagem de línguas a partir da Teoria da autodeterminação. As participantes da pesquisa foram 49 estudantes chineses de LE, do curso de Humanidades da Universidade de Zhejiang.

A metodologia empregada pelos pesquisadores teve abordagem qualitativa, em formato de estudo de caso. A coleta de dados partiu da aplicação de questionários, a saber: (1) questionário contendo uma relação das estratégias de aprendizagem de línguas; (2) questionário de estratégias motivadoras da aprendizagem; (3) questionário contendo uma escala de orientação para a aprendizagem de línguas.

Os resultados mostraram que as estratégias usadas mais frequentemente pelos estudantes chineses foram, respectivamente: memória, afetividade e estratégias sociais. As menos frequentes foram as metacognitivas e as de compensação.

O estudo também mostrou que os estudantes chineses usavam estratégias que lidavam com agrupamento, imaginação e regulação da emoção, motivação e atitudes. Foi ainda possível deduzir que eles faziam as atividades, primeiramente, por causa de sua importância para atingir uma meta e, em seguida, o que os motivava era alcançar uma finalidade instrumental – resolver determinada tarefa. Nesse sentido, os autores afirmaram que os estudantes chineses, em sua maioria, aprenderam inglês por causa de algum valor extrínseco.

Seyyed Taher e Mohammad (2016) objetivaram descobrir os efeitos de estratégias de automotivação no desenvolvimento da crença dos estudantes acerca de sua autonomia na aprendizagem de LE. Participaram da pesquisa 25 estudantes do ensino médio de uma escola do Irã.

Foi aplicado um questionário sobre crenças acerca da autonomia na aprendizagem de LE e, durante dois meses, foram dadas instruções aos estudantes de como aplicar as estratégias de automotivação enquanto aprendiam a língua. Após esse período, as participantes responderam ao mesmo questionário novamente, para que os pesquisadores pudessem conhecer os possíveis efeitos do uso das estratégias. Os questionários foram

analisados por meio da submissão ao software SPSS, que deu um tratamento estatístico avançado aos dados.

Os resultados apontaram que as estratégias, em geral, não foram capazes de se provarem satisfatórias para o caso específico de desenvolvimento da crença de autonomia sobre a própria aprendizagem dos estudantes.

Os autores ainda evidenciaram que os questionários deveriam ser substituídos por entrevistas, uma vez que estas lhes permitiriam tratar com maior profundidade as questões abordadas, e que as respostas das participantes deveriam ser verificadas por meio de evidências empíricas nas quais os itens em investigação no questionário fossem examinados na prática, para entender o que ocorreu durante o processo.

O estudo ainda aponta, como sugestão, que outras pesquisas sejam realizadas, com diferentes faixas etárias, nos quais os estudantes possam fazer planos por si mesmos, de forma estratégica, e desenvolvam potencialidades suficientes para tomar decisões com base no que buscam para si mesmos.

Por sua vez, Matos (2019), pesquisadora e professora do curso de letras/língua inglesa da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), objetivou avançar na compreensão do processo motivacional relacionando ao aconselhamento linguageiro, serviço de suporte a estudantes do curso. Para alcançar o seu objetivo, a pesquisadora verificou as interligações entre influências contextuais e o fluxo motivacional relacionado à aprendizagem de LI, examinando o processo de implementação de estratégias motivacionais direcionadas ao favorecimento da aprendizagem de inglês como LE, e compreendendo a ocorrência de padrões de comportamento e transformações relacionadas à prática de ações.

O estudo aplicado teve abordagem qualitativa, caráter longitudinal e orientação descritiva-interpretativa, em formato de estudo de caso, composto, em um primeiro momento, por uma pesquisa-ação. A pesquisa foi, majoritariamente, desenvolvida em espaços ligados à FALEM: salas de aula, laboratórios de informática, sala dos professores e área arborizada na entrada da Instituição. As participantes da pesquisa foram uma estudante da disciplina intitulada “Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras”, do curso de letras da FALEM, e a pesquisadora, no caso sua professora da disciplina e, também, a sua conselheira linguageira. A coleta de dados compreendeu quatro semestres iniciais do curso de graduação da estudante participante.

Os resultados evidenciaram que lidar com a motivação, sob o paradigma complexo, no processo de aconselhamento linguageiro, pressupõe entender que este envolve questões contextuais advindas de diversas situações, experiências, agentes e sistemas integrados ao contexto de vida e aprendizagem dos aconselhados, caracterizando-se como um processo em constante transformação, dinâmico e emergente.

Foi possível constatar também que as estratégias motivacionais empregadas tanto se padronizaram como também se converteram em outras, tendo em vista a implementação de estratégias mais significativas de acordo com o contexto da aconselhada, evidenciando a imprecisão e a incompletude que permeia a adoção de estratégias motivacionais em um contexto dinâmico e complexo.

Notou-se ainda que as estratégias foram construídas de forma conjunta pela aconselhada e aconselhadora, colaborando para o desenvolvimento de redes de apoio, com o propósito de proteger a motivação da aconselhada.

Observou-se também que as transformações emergentes envolveram o aconselhamento, assim como outras atividades vivenciadas pela conselheira e a aconselhada, participantes da pesquisa.

Além disso, este estudo apresentou como contribuição a promoção da reflexão por parte de conselheiros e professores de língua adicional a respeito de que os resultados esperados em um processo de aprendizagem estão não linearmente relacionados às vivências em sala de aula e aos contextos extraclasse interligados a ela, percebidos como uma rede de sistemas integrados.

Conforme pudemos observar pelo estabelecimento do estado da arte do tema, as pesquisas que abordam detidamente as estratégias de autorregulação para o gerenciamento da motivação no contexto da aprendizagem de LE ainda são escassas e não enfrentam exatamente o que pretendo enfocar nesta pesquisa: a utilização de um instrumento, intitulado *"motivational planner"*, e sua testagem, para verificar como ele apoia o gerenciamento da autorregulação da motivação do estudante, no âmbito da aprendizagem de inglês como LE. Nesse sentido, encontra-se o ineditismo deste trabalho. E, por essa razão, justificamos a realização deste estudo.

1.3 Estabelecimento do Problema

Ao longo do exercício do magistério, venho observando nas minhas salas de aula e nas de colegas que dialogam sobre o assunto, como muitos estudantes têm se mostrado desmotivados, pouco dispostos a participar, interagir, se empenhar e se responsabilizar pelo seu processo de aprendizagem.

Conforme discutem Dörnyei (2001) e Bambirra (2009), a motivação ocorre em formas e níveis distintos para cada estudante sendo, portanto, subjetiva, individual, particular. Entretanto, ela deve ser considerada e promovida no contexto de aprendizagem, pois é um fator determinante para a participação, interesse e envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, esta pesquisa têm como enfoque viabilizar o uso de um *planner* motivacional, pautado no desenvolvimento de estratégias automotivacionais, em especial no tocante ao planejamento da aprendizagem e ao estabelecimento e administração de metas, as quais serão perseguidas ao longo do processo de gerenciamento da motivação, por estudantes de graduação de uma instituição da rede pública federal de ensino, com o propósito de promover o gerenciamento da motivação dos estudantes participantes.

O estudo de Bambirra (2009), por exemplo, confirma a dificuldade de se gerenciar a motivação ao mesmo tempo em que se ensina ou aprende uma LE. Sob esse ponto de vista, partindo do princípio de que as teorias sobre motivação no ensino e na aprendizagem de LE oferecem meios para o seu gerenciamento, enfocamos, nesta pesquisa, o trabalho com as estratégias automotivacionais, levantadas por Dornyei (2001) e sintetizadas por Bambirra (2009), para o desenvolvimento do *planner* motivacional, que possibilitou o uso e o gerenciamento dessas estratégias, bem como serviu como um dos mecanismos de coleta de dados da pesquisa.

Nesse contexto, estratégias de autorregulação foram apresentadas no *planner*, de forma que os estudantes participantes da pesquisa pudessem conhecê-las e interagir com elas, por meio das propostas contidas no instrumento. Esperávamos, assim, que o *planner* motivacional pudesse atuar como um instrumento a ser utilizado pelos estudantes para orientar o processo de gerenciamento de sua motivação, trazendo, quiçá, contribuições à sua aprendizagem.

1.4 Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é viabilizar o uso de um *planner* motivacional, com foco no desenvolvimento de estratégias automotivacionais, em especial, no tocante ao estabelecimento e administração de metas, tendo em vista a promoção do gerenciamento da motivação pela estudante participante da pesquisa.

Para alcançar o objetivo geral, propusemos os seguintes objetivos específicos:

a) Descrever o processo de gerenciamento motivacional;
b) Conhecer as percepções e/ou reflexões da estudante sobre a experiência de utilização do *planner*, com vistas a identificar o que esta significou para a sua motivação, e o que a estudante levará para a sua vida a partir dessa experiência;
c) Conhecer a percepção da professora com relação à motivação da estudante participante, para entender sobre as contribuições e/ou limitações oferecidas pelo processo de gerenciamento proposto, tendo em vista a utilização do *planner*.

Os objetivos específicos foram desdobrados nas seguintes perguntas de pesquisa, as quais, além de orientar a geração e a análise dos dados, foram retomadas e respondidas no capítulo de Considerações Finais:

a) O que nos informa o processo de gerenciamento motivacional experenciado pela estudante? As atividades propostas no *planner* contribuíram ou limitaram o gerenciamento de sua motivação para aprender a língua inglesa?
b) No ponto de vista da estudante, quais foram as reflexões acerca da experiência de gerenciamento com a utilização do planner e o que ela levará dessa experiência para a sua vida?
c) No ponto de vista da professora, houve mudança na postura da estudante no que se refere à motivação para aprender a LI?

1.5 Organização da tese

Nas seções seguintes, o Capítulo 2, Embasamento Teórico, contempla, na seção 2.1, um levantamento do conceito de motivação, com base nos principais estudos que fundamentam o tema; na seção 2.2, uma revisão acerca dos estudos que abordam a motivação no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras; na subseção 2.2.1, visões sobre o gerenciamento da motivação; na subseção 2.2.2, a abordagem de estudos sobre a autorregulação e estratégias automotivacionais; na seção 2.3, a visão de experiência na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

No Capítulo 3, Metodologia, explicitamos, na seção 3.1, o alinhamento da pesquisa no âmbito da metodologia científica cunhada para pesquisas de cunho científico; na seção 3.2, o local de coleta dos dados e as participantes, colaboradoras da pesquisa; na seção 3.3, os instrumentos empregados para a geração dos dados; na subseção 3.3.1, o *planner* motivacional; na subseção 3.3.2, a proposta de narrativa; na seção 3.3.3, a entrevista com a professora; na seção 3.4, os procedimentos metodológicos para a geração dos dados; na seção 3.5, os critérios para a análise dos dados; na subseção 3.5.1, os critérios para a análise do *planner*; na subseção 3.5.2, os critérios para a análise da narrativa; na subseção 3.5.3, os critérios para a análise da entrevista da professora; na seção 3.6, as questões éticas que subsidiaram a pesquisa.

No Capítulo 4, Apresentação e análise dos dados, discutimos, na seção 4.1, o processo de gerenciamento motivacional; na subseção 4.1.1, o gerenciamento motivacional da participante 1; na seção 4.2, a experiência de utilização do *planner* para o gerenciamento da motivação; e na seção 4.3, a percepção da professora com relação à motivação da estudante.

No Capítulo 5, Considerações finais, na seção 5.1, retomamos as perguntas de pesquisa; na seção 5.2, apresentamos as contribuições inéditas da pesquisa; na seção 5.3, apontamos os desdobramentos da pesquisa e as sugestões para futuras pesquisas; e na seção 5.4, realizamos uma breve reflexão final.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos os principais construtos e contribuições teóricas que fundamentaram a pesquisa.

2.1 Conceito de motivação

De acordo com Dörnyei e Ushioda (2011) as teorias de motivação, até a primeira metade do século XX, focavam sua atenção nas emoções e instintos que davam forma ao comportamento humano, influenciadas pelo trabalho de Freud (1996, *apud* DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

Já a partir da segunda metade do século XX, passou-se a investigar os processos cognitivos conscientes que geravam o comportamento e a ação, tais como as metas e expectativas, crenças sobre autoeficácia e interpretação de eventos (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

Na primeira década do século XXI, ainda segundo os pesquisadores (*op. cit.*, 2011), retomou-se o interesse pelo papel das emoções na Psicologia Motivacional, visto que essa área voltou a sua atenção para os elementos que constituem a natureza humana e revelou a importância dos motivos e emoções; ao mesmo tempo em que a Psicologia Cultural começou a explorar os motivos culturalmente específicos, as emoções e os valores (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

De acordo com Dörnyei e Ushioda (2011, p. 77), a partir dos anos 90, houve um crescente reconhecimento dos fatores contextuais, o que causou uma guinada na corrente de estudos da Psicologia Motivacional e Educacional. Entretanto, conforme apontam os pesquisadores, os estudos que consideravam os fatores contextuais, como por exemplo os relacionados ao ambiente de sala de aula, aos aspectos culturais e ao *design* das atividades, ainda enxergavam esses fatores como independentes nos modelos lineares, como o de Gardner (2001), por exemplo.

Gardner e Lambert (1972) definem a motivação sob o viés instrumental e integrativo. Sob a ótica instrumental, a motivação estaria vinculada às recompensas que o indivíduo receberia após executar determinada ação – recompensas relativas a avanços profissionais,

salariais, sociais e econômicos, por exemplo. Já a motivação integrativa estaria ligada aos interesses e atitudes do indivíduo para pertencer à determinada comunidade linguística.

A partir dessa perspectiva, Deci e Ryan (1991) definiram a motivação sob duas subdivisões: motivação intrínseca – que se refere a fatores de origem interna, inerente ao indivíduo, como os interesses e o prazer envolvidos em determinada ação –, e extrínseca – que advém de fatores externos ao indivíduo e estão vinculadas a finalidades e recompensas que são externas a ele, tais como aprender para conseguir um emprego, desenvolver determinada atividade por pressão social (SILVA, 2015).

Sob esse enfoque, o crescimento da Psicologia Positiva que, de acordo com Seligman (2018), se deu entre os anos de 1997 e 1998, fez brotar o interesse pela significação pessoal, pelos motivos e bem-estar emocional, e os avanços da Neuropsicologia propiciaram verificar como o comportamento e a experiência são influenciados por *inputs* subcorticais associados a necessidades psicológicas e sentimentos (DÖRNYEI, 2005).

Sob esse ponto de vista, Scopinho (2014) assegura que, neurologicamente,

> as emoções advêm de interações intracerebrais envolvendo o sistema límbico, o hipotálamo e a área pré-frontal (os quais também estão relacionados com a memória), ou seja, 'entende-se que o córtex cria uma *resposta cognitiva* (consciente) à informação periférica (dos sentidos), resposta esta compatível com as expectativas do indivíduo e de seu contexto social' (Ballone, 2008, s/p). Pesquisadores afirmam que a motivação tem papel crucial no sucesso ou fracasso em qualquer situação de aprendizagem" (p. 98).

A partir da asserção de Scopinho (2014), observamos que os sentidos, sentimentos, expectativas e o contexto social estão intimamente ligados à promoção da motivação e que esta é elemento relevante a se considerar no processo de aprendizagem.

Já Williams e Burden (1997) apresentam uma visão sócio construtivista de motivação. Partindo da premissa de que cada indivíduo é motivado de forma diferente, os pesquisadores afirmam que esta motivação sofre influências do contexto social e cultural e das interações entre os indivíduos. Os pesquisadores classificam a motivação como estimulada por aspectos cognitivos e emocionais, por meio dos quais ocorrem os processos de estabelecimentos das razões para se fazer algo; a decisão por implementar uma ação para alcançar as metas pré-estabelecidas; e a permanência ou persistência do esforço.

A definição de Dörnyei e Ottó (1998) também reflete uma visão processual de motivação:

> em geral, a motivação pode ser definida como o despertar cumulativo de interesses e sentimentos de uma pessoa que inicia, dirige, coordena, amplia, termina, e avalia os processos cognitivos e motores pelos quais desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e (com sucesso ou não) expressos em ações (p. 65).

A partir desse excerto, notamos que a motivação envolve múltiplas conexões e mobiliza diversas facetas do indivíduo, tais como interesses, desejos, sentimentos, capacidade de priorização, organização, operacionalização, e avaliação. Portanto, podemos compreender que a motivação possui caráter dinâmico, já que varia no tempo e espaço, uma vez que o indivíduo pode alternar suas prioridades, desejos, interesses, disponibilidade, formas de interagir e operacionalizar suas metas a qualquer momento.

Nessa perspectiva, Pintrich e Schunk (1996) afirmam que a motivação deve ser considerada um processo no qual atividades voltadas para a realização de metas são instigadas e mantidas, e Schunk e Mullen (2018) acrescentam que é ela compreendida como o motivo de os indivíduos se autorregularem e dispenderem esforços em uma ação.

Com base em Pintrich e Schunk (1996), Wolters (2003) sumariza que a motivação envolve os processos que dizem respeito ao interesse do estudante, ao seu sentimento de autoeficácia, ao seu desejo de realizar uma atividade e ao impacto desses estados no seu comportamento.

Sob o mesmo ponto de vista, Jacob (2002) afirma que a motivação pode ser considerada:

> [...] algo que orienta um indivíduo em um dado momento a tomar uma decisão consciente sobre a busca do novo, orienta-o durante o processo para investir maior ou menor esforço na aprendizagem e dá condições para que ele possa avaliar, negativa ou positivamente, o processo em que está envolvido, tomando como base o atendimento ou não da motivação prévia que possuía (p. 37).

Salientamos que a visão de Jacob (2002) corrobora com a apresentada por Dörnyei e Ottó (1998), visto que ambos retratam a motivação sob o viés processual, entendendo que ela pressupõe mobilizações subjetivas diversas do indivíduo, tais como seus interesses, propósitos, decisões e esforços.

Ushioda (2003), baseando-se em McCombs (1994, p. 59), complementa que a motivação deve ser encarada como uma parte intrínseca da natureza humana, que requer interações de suporte interpessoal e um ambiente de aprendizagem favorável para se desenvolver de forma positiva. A pesquisadora (2003) ainda salienta que é preciso que haja

abordagens de pesquisa que foquem a experiência de motivação ao longo do tempo e que identifiquem os fatores contextuais que estão em jogo juntamente com a motivação.

Nesse sentido, fundamentando-se nos estudos de Spolsky, Bambirra (2009, p. 54) investiga "a motivação enquanto um processo situado, histórico, contextual e co-construído na interação e acredita que o seu gerenciamento contribui para o desenvolvimento de autonomia".

Ao considerar a motivação um processo dinâmico, visto que varia o tempo todo, de acordo, por exemplo, com o tempo, espaço, estado pessoal, aspirações e diversos elementos de interveniência, faz-se válido apresentar os principais componentes da motivação.

Bambirra (2009) sintetiza esses componentes, a partir da obra de Ushioda (2001) e Dörnyei (2005):

> (1) as experiências anteriores, (2) a capacidade que os estudantes têm de se autoavaliarem e de perceberem o processo de aprendizagem, (3) a influência de pessoas significativas para a sua aprendizagem ou seus motivos para aprenderem a L2, (4) a motivação intrínseca, (5) a orientação integrativa e a orientação instrumental, (6) as atitudes dos estudantes com relação à L2, (7) a sua capacidade de autorregulação, ou seja, sua capacidade de usar as estratégias automotivacionais, (8) os fatores do contexto sociocultural (como as relações multiculturais, intergrupais e etnolinguísticas), (9) o conjunto dos valores, regras e limitações sociais e/ou individuais, as questões politicas, socioeconômicas ou institucionais (educação formal), (10) a ansiedade, (11) a autoestima, (12) as questões identitárias e (13) os objetivos dos estudantes (p. 42).

Podemos observar, por meio desse excerto que a motivação envolve aspectos que transcendem as situações de aprendizagem. São questões de cunho pessoal, coletivo, social, situacional, cognitivo, cultural, institucional, político, socioeconômico, sentimental, entre outras. Assim, não cabe considerar e analisar a motivação sob um único viés, visto que a ela estão interligados diversos elementos.

Nesta pesquisa, nosso enfoque se dirigiu para a capacidade de autorregulação, isto é, para o uso das estratégias automotivacionais, já que buscamos promover o gerenciamento da motivação dos estudantes participantes por meio da utilização de um *planner* motivacional, composto por proposições fundamentadas nas estratégias automotivacionais apresentadas por Dörnyei (2005), Bambirra (2009) e Dias, Bambirra e Arruda (2015).

Apoiamo-nos nas visões advindas dos estudos de Pintrich e Schunk (1996), Larsen-Freeman (1997), Dörnyei (2001), Ushioda (2003) e Bambirra (2009) para propor esta pesquisa, uma vez que enfocaremos a motivação no âmbito da sua subjetividade e

dinamicidade, envolvendo o gerenciamento pessoal da motivação, dando destaque aos interesses e metas que cada estudante de LI, participante da pesquisa, possui.

Nesse sentido, passaremos, na seção seguinte, a discutir a motivação sob o viés da aprendizagem de uma LE.

2.2 Motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras

Conforme discutem Dörnyei e Ushioda (2011), o interesse pelas pesquisas de cunho motivacional relacionado ao ensino e à aprendizagem de LE surgiu para entender as causas não relacionadas à habilidade e atitude que provocavam uma variação no sucesso de aprendizagem entre os estudantes. Esse questionamento partiu de Gardner e Lambert (1972) que discutiram o fato de algumas pessoas conseguirem aprender uma LE com facilidade, enquanto outras, com aparentemente as mesmas oportunidades, terem extrema dificuldade.

Apesar dos avanços nos estudos acerca da motivação, as pesquisas, nos anos 90, ainda tinham como foco a procura por relações de causa e efeito. Pesquisas propostas com esse viés buscam identificar razões para os resultados encontrados, fornecendo explicações simplistas e lineares, como se os fenômenos humanos não fossem interligados e dinâmicos, ou seja, desprezando a complexidade que envolve o fato de que o indivíduo está em constante interação consigo mesmo, com outros indivíduos, com artefatos culturais e elementos contextuais. Fenômenos humanos não podem ser investigados por meio do isolamento de variáveis e/ou do estabelecimento de relações lineares de causa e efeito entre duas ou mais variáveis, como foi tradição da pesquisa em Linguística Aplicada até o final do século XX (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

Sobre essa questão, Ushioda (2009) ressalta que o objetivo era desenvolver modelos lineares que pudessem ser generalizados e que esboçassem as relações de causa e efeito entre os tipos de motivação que levariam a certos tipos de comportamentos de aprendizagem e em quais contextos, e os tipos de intervenções que poderiam mudar os padrões de motivação e aprimorar os resultados e comportamentos dos estudantes. Entretanto, conforme afirma a pesquisadora, essas abordagens lineares não correspondem à singularidade das capacidades de agência, reflexividade, individualidade e intencionalidade que apresentam os estudantes ao longo do processo de aprendizagem de uma LE.

Nesse sentido, Dörnyei e Ushioda (2011, p. 9) entendem que os modelos reducionistas de motivação, os quais focam em generalizações, excluem o imprevisível, as exceções, não acompanham o dinamismo dos fenômenos e avaliam de forma isolada um número definido de características cognitivas, afetivas e contextuais, são inadequados para representar as salas de aula atuais, visto que eles permitem conhecer apenas como funcionam um conjunto específico de ações, isoladamente, mas são insuficientes para explicar todas as relações e processos internos, externos, contextuais e temporais que envolvem a motivação de um estudante.

A motivação dos indivíduos, conforme afirmam Dörnyei e Ushioda (2011)

> [...] não é simplesmente 'influenciada pelos' fatores socioculturais do contexto em volta, mas o contexto sociocultural se torna sintonizado com as metas, padrões e valores das participantes que definem o contexto e dão forma às suas práticas (p. 34).

Sob esse ponto de vista, apreendemos que os estudantes se apropriam de seus princípios, interesses, metas para, no contexto criado, formarem e desempenharem suas próprias ações.

Nessa perspectiva, Dörnyei (2005) salienta que a motivação é o interesse pelo qual o estudante inicia o seu processo de aprendizagem e, também, a força que o sustenta ao longo do processo. Segundo o pesquisador, sem a motivação, mesmo os estudantes mais hábeis e que têm os melhores professores e currículos favoráveis à aprendizagem correriam o risco de não conseguirem perseguir metas de longo prazo e ter a aprendizagem assegurada.

Ainda sobre esse aspecto, Dörnyei e Ushioda (2009) entendem que, dependendo da situação, algo que pode ter sido insignificante há algum tempo para alguém pode assumir importância no presente e que essa concepção dinâmica da vida requer novas formas de abordar as trajetórias de motivação que se alteram no seu decorrer.

Acerca dessa visão subjetiva que envolve o processo motivacional de cada estudante, estudos (TSUI, 1995; DÖRNYEI, 2005) já evidenciaram que conhecer os interesses, objetivos e fatores motivadores dos estudantes na aprendizagem de uma LE é fator importante para a aprendizagem, pois coloca os estudantes como os agentes do processo.

Nesse sentido, Ushioda (2003) afirma que o papel do professor deve ser o daquele que oferece apoio e estímulo para que o estudante descubra, por si mesmo, o que deseja fazer. Além disso, a pesquisadora assegura que o professor deve envolver os estudantes no

estabelecimento de metas de curto prazo para criar o senso de *self-agencies*[4], fornecer várias opções de materiais e atividades; contextualizar o uso da língua; incentivar a avaliação individual e coletiva dos materiais e das atividades escolhidas, promover o desejo pela competência; de modo que os estudantes sejam levados a ver a sua motivação como algo que emana de dentro deles mesmos e possam se enxergar como agentes da própria motivação.

Em consonância com essa visão, entendemos que os estudantes devem estar conscientes de seu processo de aprendizagem, tendo participação e responsabilidade no gerenciamento deste, sabendo das suas características pessoais, percebendo padrões de comportamento favoráveis e não favoráveis à sua proteção, tendo consciência de suas oscilações, e, assim, buscar e redefinir caminhos, estratégias e objetivos.

Reiteramos o fato de que a aprendizagem é particular e varia de indivíduo para indivíduo, de acordo com o que é significativo para cada um e com os aspectos motivacionais que cada um carrega dentro de si, e ratificamos a relevância desta pesquisa como forma de oferecer meios para fomentar a visão do estudante como agente de sua motivação e aprendizagem.

Nesse sentido, Dörnyei (2001) pontua que a motivação é um elemento de relevância no processo de aprendizagem de uma LE, assim como Brown (2000) que indica a motivação como fator preponderante para a aprendizagem de uma língua.

Faz-se válido, assim, elucidar as fases pelas quais passaram os estudos acerca da motivação na aprendizagem de LE. Dörnyei (2005, p. 66) apresenta um panorama histórico, o qual é dividido em três partes:

(a) o período psicológico social (1959-1990) – caracterizado pelos trabalhos de Gardner, seus estudantes e associados no Canadá.
(b) o período cognitivo situado (durante os anos 90) – caracterizado pelos trabalhos que discutiam teorias cognitivas da psicologia educacional.
(c) o período orientado ao processo (2000-2005) – caracterizado pelo interesse na mudança motivacional, iniciado pelo trabalho de Dörnyei, Ushioda e seus colegas na Europa.[5]

---

[4] De acordo com Brown (2014, p. 101), *self-agencies* é um processo no qual os objetivos de aprendizagem são alcançados mediante o direcionamento da vontade e o envolvimento tácito na aprendizagem. A sua percepção está relacionada ao momento em que os estudantes acreditam que seus esforços empregados no processo aprendizagem são suficientes em relação ao objetivo da aprendizagem.

[5] (a) The social psychological period (1959–1990)—characterized by the work of Gardner and his students and associates in Canada.

(b) *The cognitive-situated period* (during the 1990s)—characterized by work drawing on cognitive theories in educational psychology.

Cabe ressaltar que Dörnyei e Ushioda (2011), com base nos avanços dos estudos sobre a motivação, postulam que a terceira fase, o período orientado ao processo, foi se fundindo em uma outra fase, intitulada de período sócio dinâmico. Vale salientar que esta é a que vigora até os dias de hoje.

De acordo com os pesquisadores (*op. cit.*, 2011), o período psicológico social surgiu a partir dos estudos de psicólogos sociais do Canadá, em especial Wallace Lambert e Robert Gardner, os quais, interessados em compreender o confronto coexistencial entre comunidades anglófonas e francófonas, enxergavam a LE como elemento mediador entre comunidades etnolinguísticas diferentes, e consideravam a motivação para aprender a língua da outra comunidade como a primeira força responsável por fazer crescer a comunicação intercultural e a afiliação entre as comunidades.

Segundo Dörnyei (2005), esses pesquisadores empregavam uma abordagem sócio psicológica, baseada no princípio de que as atitudes dos aprendizes, para com um grupo específico de linguagem, eram cercadas pela influência de o quão bem-sucedidos eles seriam ao incorporarem aspectos dessa língua.

Sob o ponto de vista teórico, Dörnyei (2005) pontua que essa integração entre Psicologia Social e individualista nos estudos antecedentes aos do comportamento humano era radicalmente nova nos anos 60 e estava a praticamente três décadas à frente do seu tempo, visto que foi apenas nos anos 90 que psicólogos motivacionais começaram a mostrar um interesse real no contexto social da motivação.

Sob o ponto de vista educacional, de acordo com Dörnyei (2005), a visão de Gardner e Lambert (1972) indicava que uma LE não poderia ser vista como um campo neutro, como outras disciplinas, porque era afetada por diversos fatores culturais como as atitudes de linguagem, geopolítica e estereótipos culturais.

De acordo com Dörnyei (2005), o modelo sócio educacional para a aquisição da linguagem de Gardner (1993) focava em como a motivação estava relacionada a outras variáveis do indivíduo e à aquisição da linguagem. A aquisição da linguagem estaria relacionada à motivação integrativa, à atitude de linguagem, entre outros fatores.

(c) *The process-oriented period* (the past five years)—characterized by an interest in motivational change, initiated by the work of Dörnyei, Ushioda, and their colleagues in Europe (DÖRNYEI, 2005, p. 66) (Tradução nossa).

Nesse sentido, Taie e Afshari (2015) afirmaram que o modelo de Gardner é considerado a primeira teoria de motivação da área da aprendizagem de LE, sendo vista como dominante por mais de três décadas.

Segundo os pesquisadores (*op. cit*., 2015), o principal enfoque do modelo é apontar que a aquisição de uma língua é influenciada pela motivação integrativa e a atitude de linguagem, e a motivação e a atitude de linguagem afetam a aquisição, tendo-se assim um movimento cíclico.

Para os pesquisadores (*op. cit*., 2015), as orientações que fundamentam o modelo de Gardner (2001) são classificadas como integrativas, ou motivação integrativa – pressupõem a interação com membros da comunidade da LE a qual estão aprendendo –, e instrumental, ou motivação instrumental, em que o aprender está vinculado ao alcance de um objetivo (carreira, salário etc.).

Assim, sob a ótica de Gardner (2001), para se considerar uma pessoa motivada, há que se ter a soma de objetivo, desejo, atitudes positivas e esforço e, de acordo com os pesquisadores, Gardner também sugere que a motivação é melhor observada por meio de um viés psicológico.

Ainda para Taie e Afshari (2015) o modelo de Gardner (2001), apesar de incluir variáveis afetivas, como atitudes e desejo para aprender a LE, não inclui aspectos de casos em que os estudantes não têm uma atitude positiva com relação à língua-alvo e à cultura, mas, ainda assim, aprendem a LE. De acordo com os pesquisadores, o modelo também não inclui a ideologia da língua, isto é, como as forças políticas e sociais de dominação e poder impactam as estruturas da língua e seu uso.

Já o período cognitivo situado, de acordo com Dörnyei (2005), foi inaugurado por Graham Crookes e Richard Schmidt's (1991) que reabriram a pauta sobre a pesquisa em motivação, empregando construtos de cunho cognitivo e evidenciando o contexto e a influência de aspectos individuais. Segundo o pesquisador, esse período foi influenciado por duas tendências:

a) a busca por alinhar os estudos acerca da motivação aos avanços conquistados pela Psicologia Motivacional, a qual discutia que o modo como uma pessoa pensa sobre suas habilidades, potenciais, possibilidades, limitações, performances passadas,

aspectos das tarefas e objetivos a serem alcançados (benefícios, dificuldades) é aspecto crucial da motivação.

b) a vontade de propor uma análise mais afinada e situada da motivação, deixando de lado uma perspectiva mais macro e generalista e partindo para uma análise de como a motivação de fato ocorre nas situações de aprendizagem.

Cabe destacar que nesse período surgiu a teoria da autodeterminação – encabeçada pelos trabalhos de Brown (1990) e Noels (2001) – que, de acordo com Dörnyei (2005), foi uma das abordagens mais influenciadoras da Psicologia Motivacional e tinha como principais objetivos relacionar os diversos componentes intrínsecos e extrínsecos estabelecidos pela Psicologia Motivacional às orientações desenvolvidas na pesquisa de LE; e verificar como o nível de autodeterminação dos estudantes é afetado pelas práticas de sala de aula.

Esse período, de acordo com Dörnyei (2005), pode ser considerado frutífero, pois os estudos, como por exemplo o de McGroarty (2001) evidenciaram as múltiplas influências e conexões entre os indivíduos e seus inúmeros contextos, os quais interferem de maneira inibitória, neutra ou facilitadora no processo de aprendizagem de uma LE.

Já o terceiro período, intitulado período orientado ao processo, trouxe à luz o caráter processual e a variável de tempo que envolvem a motivação. A visão de motivação orientada ao processo permitiu considerar a mudança da motivação, isto é, a variação dos níveis de motivação, de altos a baixos, ao longo do processo de aprendizagem, enfatizando o caráter não estático, mas instável desta, e a necessidade de diferentes atitudes para acompanhar/agir diante de seu dinamismo (DÖRNYEI, 2005).

Williams e Burden (1997) propuseram a divisão do processo motivacional em três estágios: as razões para se desempenhar uma ação, a decisão de se realizar algo, e a persistência. Os dois primeiros estariam relacionados à inicialização da motivação e o terceiro à sua sustentação.

É nesse período que surge o modelo de motivação de LE concebido por Dörnyei e Ottó (1998) em que os pesquisadores apontam para a especificação de mecanismos e componentes e fases que envolvem o processo motivacional de aprendizagem de uma LE.

Por fim, o período sociodinâmico é concebido como aquele em que a dimensão processual, a tomada de decisões, o estabelecimento de objetivos, o planejamento, o esforço e a persistência para alcançar os objetivos ainda são considerados válidos, no entanto, nesta

fase, o processo motivacional é observado sob a perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos. Com isso, o estudo do processo motivacional abrange a compreensão da sua relação com outros processos e elementos que dinamicamente se entrelaçam à trajetória de aprendizagem em questão (MATOS, 2019).

Nesse sentido, esse período não busca mais as relações de causa e efeito, mas enxerga a motivação enquanto um sistema complexo, instável, não linear, em interação direta e constante com outros sistemas e com o contexto, influenciando e sendo influenciada pelos diversos componentes do sistema em que se encontra inserida (MATOS, 2019).

Esta pesquisa parte dos estudos já realizados sobre a motivação, especialmente do modelo proposto por Dörnyei (2001), das estratégias motivacionais sintetizadas por Bambirra (2009), e da atualização acerca da percepção investigativa da motivação sob os preceitos do período sociodinâmico (DÖRNYEI, 2017).

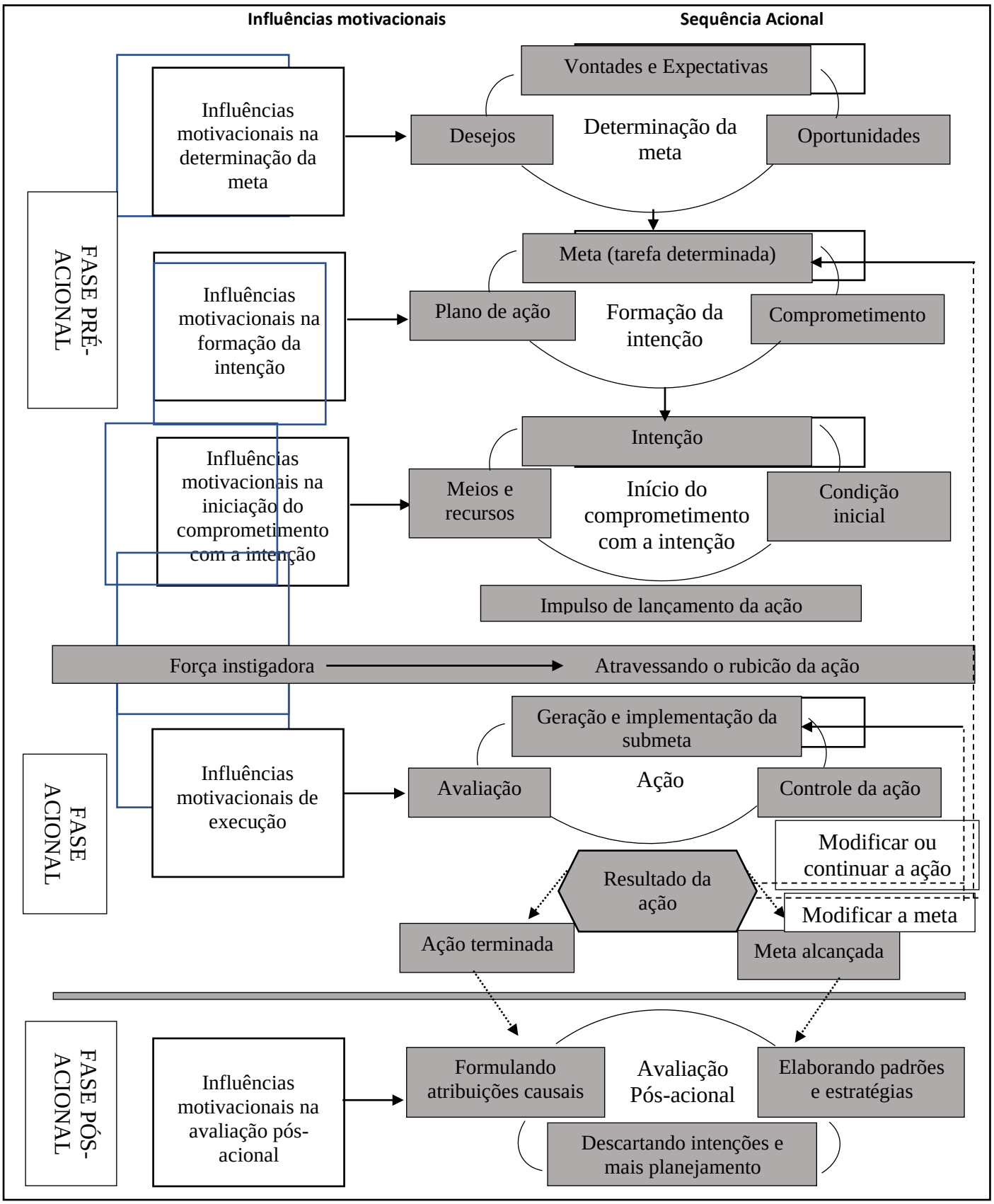
2.2.1 Gerenciamento da motivação

À luz dos avanços nos estudos da Psicologia, Dörnyei e Ottó (1998) propuseram um modelo processual no qual a motivação para a aprendizagem de LE pode ser gerenciada pelos indivíduos.

Esse modelo é revisitado por Dörnyei no ano de 2001 (FIGURA 1) e, segundo o pesquisador, a principal inovação que seu modelo apresenta em relação à versão construída com Ottó, em 1998, está em propor uma abordagem que leva em conta o processo, tendo em vista o fato de que a motivação varia em função do tempo.

De acordo com Matos (2019) o modelo de Dörnyei pode ser considerado mais amplo que os anteriores pois além de articular os estudos passados, ele dá enfoque à “dimensão temporal da motivação, compreendendo-a como instável, flutuante, mutável e passando por fases, como a pré-acional, a acional e a pós-acional” (MATOS, 2019. p. 68).

FIGURA 1 – Modelo processual de motivação em língua estrangeira



Fonte: Traduzido de DÖRNYEI (2001, p. 64).

Acerca do modelo, cabe destacar a relevância do planejamento, do desenvolvimento e administração de metas para o gerenciamento da motivação e o sucesso da aprendizagem. Observamos que este modelo coloca a meta como um dos elementos de base para a geração e manutenção da motivação. Notamos, assim, que a motivação está estreitamente relacionada com os desejos iniciais e com os que podem surgir e se modificar ao longo do processo de aprendizagem dos indivíduos e com o estabelecimento de metas.

Conforme podemos verificar, o modelo processual de motivação de Dörnyei e Ottó (1998) e Dörnyei (2001) é divido em três fases: (a) a fase pré-acional, (b) a fase acional e (c) a fase pós-acional.

A primeira fase – pré-acional –, segundo Dörnyei (2005), é representada pela motivação de escolha que se refere ao processo inicial de geração da motivação. Esta é caracterizada como a fase em que os desejos, expectativas e interesses iniciais são primeiramente transformados em metas.

Matos (2019) complementa que essa fase envolve o planejamento que antecede a ação e a tomada de decisão de estudar, considerando o comprometimento inicial, a organização dos estudos, bem como o estabelecimento de objetivos, intenções e expectativas a ele relacionados.

A segunda fase – acional –, é caracterizada pelo estágio em que a motivação é mantida e protegida no decorrer de uma ação (DÖRNYEI, 2005). Essa fase é referida como motivação de execução e, de acordo com Dörnyei e Ushioda (2011) representa as fontes de energia e as forças motivacionais que permeiam e mantém o processo comportamental motivado.

De acordo com Matos (2019), essa fase ocorre quando a decisão de estudar já foi tomada e o estudante mostra-se ciente de suas metas e dos passos para atingi-las, disposto a buscar e implementar estratégias que possam aprimorar o seu desempenho e sua prática de aprendizagem.

A terceira fase – pós-acional – referida como retrospecção motivacional, compreende, segundo Dörnyei (2005), a fase em que o estudante avalia como decorreu o processo. O pesquisador afirma que a avaliação que o estudante faz de suas experiências anteriores nessa fase será determinante para as atividades que eles se sentirão motivados a realizar no futuro.

Segundo Matos (2019), essa etapa envolve reflexões acerca da conclusão de determinada fase de aprendizagem, na qual os estudantes refletem acerca do que foi relevante

para o sucesso ou insucesso das ações implementadas. Nela, eles também constroem novos planos para a fase seguinte de seu processo de aprendizagem.

Ainda com base em Matos (2019), por mais que nas etapas acional e pós-acional possam ocorrer comportamentos diferentes causados por fatores diversos, ambas envolvem "a implementação, a manutenção e a existência de mecanismos de controle da motivação que determinam o seu início e a perseverança necessária na execução das intenções, além de ajudar na superação de obstáculos" (MATOS, 2011, p. 31 *apud* MATOS, 2019, p. 68).

Sob o mesmo ponto de vista, Dörnyei (2005) afirma que a essas fases estão associados diferentes motivos que influenciam os indivíduos ao longo da execução de uma atividade, que são diferentes daqueles que o envolviam no início da ação. Por essa razão, o pesquisador organizou em grupos as principais influências que permeiam cada fase:

Influências motivacionais em fase pré-acional:

a) várias propriedades das metas (exemplo: relevância, especificidade e proximidade;
b) valores associados com o processo de aprendizagem, bem como com seus resultados e consequências;
c) atitudes em direção à LE e seus falantes;
d) expectativa de sucesso e potencial de enfrentamento percebido;
e) crenças e estratégias dos estudantes;
f) suporte do meio ou impedimento.

Influências motivacionais em fase acional:

a) qualidade da experiência de aprendizagem do estudante (satisfação, significação da necessidade, potencial de enfrentamento, imagem de si e imagem social);
b) senso de autonomia;
c) influência dos professores e pais;
d) reconhecimento da turma e estrutura da meta (exemplo: competitiva ou cooperativa);
e) influência do grupo de estudantes;

f) conhecimento e uso de estratégias autorregulatórias (exemplo: estabelecimento de metas, aprendizagem e estratégias de automotivação).

Influências motivacionais em fase pós-acional:

a) fatores atribuídos (exemplo: estilos atribuídos e inclinações);
b) crenças sobre autoconceitos (exemplo: confiança de si e valor de si);
c) *feedback* recebido, elogios, notas.

Segundo Bambirra (2009, p. 48), "independentemente de a motivação ser gerenciada de maneira mediada ou não, é importante que essas influências sejam levadas em consideração e, por consequência, cuidadosamente observadas, para que não inviabilizem a operacionalização do modelo".

Como podemos notar, são diversas as influências que permeiam o processo motivacional de cada indivíduo. Estas interferem na motivação para aprender na medida em que envolvem o indivíduo nos mais diversos âmbitos e interferem na sua motivação para iniciar, permanecer e avaliar uma tarefa. Assim, reiteramos o caráter processual e particular desse processo, uma vez que cada influência pode gerar uma mudança no estado motivacional do estudante e alterar o seu processo e disposição para aprender.

Entretanto, de acordo com Matos (2019), o fato de o modelo de Dörnyei (2001) pressupor influências e comportamentos ao processo motivacional aliado ao fato de o pesquisador estabelecer uma sequência de fases a serem seguidas para viabilizar o gerenciamento da motivação (BAMBIRRA, 2009), evidencia que o modelo é fruto de uma maneira linear de pensar a motivação, visto que há linearidade entre as fases e atitudes e que isso não corresponde ao processo motivacional na vida real, que é dinâmico, imprevisível e instável.

Matos (2019) evidencia que não basta apenas a visão linear ou não linear no processo motivacional, mas que ambas deveriam se relacionar para trazer as contribuições dessa interação, em parceria.

Nesse sentido, a partir de 2009, Dörnyei e associados inseriram os seus estudos sobre a motivação no paradigma da complexidade (DÖRNYEI; USHIODA, 2009). Ao retomar e rediscutir as características individuais de aprendizes de inglês como LE, Dörnyei (2017)

afirma que a situação atual pode ser definida como uma posição no meio do caminho na qual já foram deixados para trás os paradigmas anteriores, mas ainda não se têm estabelecidos parâmetros exatos para um novo paradigma, estando os pesquisadores, que vinculam seus estudos sobre motivação ao paradigma da complexidade (BORGATTI, 2016; KRAMSCH, 2012, por exemplo), em fase de transição ou consolidação, ou ainda estabelecendo visões complementares (MATOS, 2019).

Sob essa perspectiva, o *planner* desenvolvido nesta pesquisa possui um *layout* linear, mas engloba também a perspectiva não linear, na medida em que abre espaço para que os estudantes participantes possam pensar sobre os seus desejos de aprendizagem, refletir, criar e modificar suas metas e submetas, adicionar e retirar atividades que desejam implementar em seu dia-a-dia, pensar sobre os recursos que pretendem utilizar, de acordo com as metas pretendidas, realizar autoavaliações sobre o processo de gerenciamento, decidir por oferecer-se ou não recompensas, e refletir sobre o seu estado motivacional.

2.2.2 Autorregulação e Estratégias Automotivacionais

Acerca do conceito de gerenciamento da motivação ou regulação da motivação, de acordo com Wolters (2003), este pode ser descrito como as ações que os indivíduos realizam para iniciar e permanecer se esforçando em prol de concluir determinada atividade e de alcançar metas estabelecidas.

O modelo de Dörnyei e Ottó (1998) e o crescimento da literatura sobre a relação entre autonomia e motivação deram enfoque para a importância de serem pensadas estratégias para gerenciar, reforçar, ou manter a motivação de um estudante ao longo de seu processo de aprendizagem (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), as pesquisas na área da Psicologia que dialogavam sobre a autorregulação deram atenção às interações dinâmicas que ocorriam entre as pessoas, o contexto e os processos, e esse campo foi fortemente influenciado por Bandura (1977, 1986, 2011) que estabeleceu a tríade fatores pessoais (cognição e sentimento), comportamento e meio para explicar o funcionamento do comportamento humano.

Com base em Bandura (1977, 1986, 2011), Dörnyei e Ushioda (2011) afirmaram que o meio não possui ação direta no comportamento, uma vez que os seres humanos têm a capacidade de planejar, escolher, motivar e regular suas ações por meio da autorreflexão, da

pro-atividade, da autorregulação. Entretanto, há que se admitir que a autorregulação envolve a interação do indivíduo com o meio (DÖRNYEI; UHIODA, 2011).

No que tange ao comportamento, Wolters (2003) pontua que a regulação da motivação contempla os pensamentos, ações e comportamentos dos quais lançam mão os indivíduos para impetrarem esforços e persistência em determinada ação. Nesse sentido, uma estratégia para a regulação da motivação pode ser entendida como um procedimento implementado pelo indivíduo, intencionalmente e propositalmente, para influenciar a sua motivação. Sob essa perspectiva, um indivíduo considerado autorregulado é aquele que instiga, monitora e direciona uma estratégia em prol de uma determinada meta.

As estratégias de autorregulação[6] na aprendizagem de LE surgiram com o intuito de gerar e aumentar, de forma consciente, a motivação dos estudantes, e manter e proteger o comportamento motivado de distrações ou atividades que possam desviar esse comportamento (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

Sobre esse contexto, Dörnyei e Ushioda (2011) afirmam que o enfoque dos estudos era centrado na avaliação, sensibilidade e exploração de aspectos do meio pelos estudantes. Os pesquisadores (*op. cit.*, 2011) acrescentam que os motivos, atitudes e crenças de autoeficácia que os estudantes trazem como base para uma situação de aprendizagem interagem com as condições dessa situação, levando a possíveis tensões motivacionais e estados emocionais que terão que ser regulados de alguma maneira pelos estudantes.

Nesse sentido, de acordo com Dörnyei (2001) as estratégias motivacionais podem ser definidas como técnicas que fomentam o comportamento de um indivíduo rumo à conquista de uma meta.

Ushioda (1998) assegura que a automotivação é uma questão de se pensar efetivamente e significativamente a respeito da experiência de aprendizagem e das metas de aprendizagem, empregando padrões de pensamento positivo para otimizar e manter o envolvimento do estudante na aprendizagem.

Segundo Matos (2019), as estratégias motivacionais não são consideradas regras, mas sugestões cuja aplicação não garantem o sucesso do processo. Além disso, elas podem ser

[6] De acordo com Dörnyei (2005), a autorregulação inclui atividades como estabelecimento de metas, aplicação e ajuste de estratégias para alcançá-las, performance cognitivamente monitorada e manutenção da motivação, efeitos positivos, e crenças sobre a aprendizagem e a utilização de recursos sociais e do meio para ajudar a alcançar as metas.

mais efetivas para um grupo de estudantes e menos efetivas ou até ineficazes para outro. Por sua vez, Dörnyei e Ushioda (2011) salientam que mesmo em condições adversas e sem o suporte do professor, alguns estudantes têm mais sucesso ao perseguir suas metas que outros e conclui que eles o fazem pela automotivação.

A partir das visões apresentadas, entendemos que o gerenciamento da automotivação envolve os pensamentos, interesses, crenças e desejos do estudante que influenciam a sua vontade para agir, empregar esforço e trabalho para algo que deseja alcançar.

De acordo com Wolters (2003), as estratégias que podem ser utilizadas para promover a regulação da motivação são: (a) autoconsequência; (b) fala orientada para a meta; (c) aumento do interesse; (d) estruturação do ambiente; (e) autossabotagem, (f) controle de atribuição, (g) gerenciamento da eficácia; e (h) regulação da emoção.

A estratégia de autoconsequência envolve a percepção e administração pelo estudante de reforços extrínsecos ou recompensas por alcançar determinadas metas relacionadas à execução de uma atividade, como, por exemplo, o estudante afirmar para si mesmo que se dará um sorvete se terminar de ler um capítulo (WOLTERS, 2003).

A estratégia de fala orientada para a meta diz respeito ao uso de pensamentos ou afirmações internas acerca das razões que os estudantes possuem para persistir e completar a atividade (WOLTERS, 2003).

A estratégia de aumento de interesse se refere ao fato de o estudante incorporar elementos que tornem uma determinada atividade imediatamente mais divertida ou interessante (WOLTERS, 2003). O pesquisador apresenta como exemplo, o fato de, em uma atividade em que os estudantes deveriam copiar uma sequência de letras, eles optarem por alterar o formato da letra para tornar a atividade menos cansativa e mais interessante de ser executada.

A estratégia de estruturação do ambiente é caracterizada por ser aquela em que os estudantes tentam evitar distrações e outros obstáculos que bloqueiem a sua motivação ou os impeçam de progredir no cumprimento de uma atividade (WOLTERS, 2003). Como exemplo, o pesquisador menciona uma sala de aula barulhenta em que aos estudantes é solicitado que se movam para um local silencioso e que comecem a ler. Nesse contexto, os estudantes podem controlar seu ambiente por meio de ações, tais como: pedir aos colegas para ficarem em silêncio ou desligar uma televisão ou rádio que estejam em funcionamento.

A estratégia de autossabotagem se refere à criação de obstáculos antes ou durante a realização de uma tarefa, tornando-a mais difícil de ser executada (WOLTERS, 2003). Segundo o pesquisador, deixar o trabalho para a última hora, deixar de estudar, ficar acordado até tarde no dia anterior a uma prova são exemplos de autossabotagem relacionada ao contexto de aprendizagem.

A estratégia de controle de atribuição diz respeito ao fato de o estudante propositalmente selecionar atribuições causais para manter ou aumentar a sua motivação para uma tarefa (WEINER, 1985; WOLTERS, 2003). O estudante pode, por exemplo, intencionalmente, não atribuir a sua situação acadêmica insatisfatória a causas internas e incontroláveis porque esse tipo de atribuição tende a levar a uma orientação que não contribui para a sua motivação.

Já a estratégia de controle da eficácia envolve a habilidade do estudante de monitorar, avaliar e controlar intencionalmente as suas expectativas, percepções de competência, ou autoeficácia no decorrer das atividades (WOLTERS, 2003). O pesquisador aponta três estratégias que os estudantes podem empregar para gerenciarem a autoeficácia:

a) o estabelecimento de metas proximais – quebrar metas, atividades grandes ou complexas em submetas ou etapas menores e mais simples –;
b) o pessimismo defensivo – os estudantes enfocam o seu grau de despreparo e de falta de habilidade para se convencerem de que têm pouca propensão a cumprirem determinada atividade –;
c) a autoconversa eficaz – os estudantes recorrem a pensamentos ou afirmações positivas para influenciarem a sua eficácia ao desenvolverem uma atividade. Estímulos do tipo: “Você consegue!”, “Você está fazendo um bom trabalho!” são exemplos dessa estratégia.

A estratégia de regulação da emoção se refere à habilidade do estudante de regular suas experiências emocionais a fim de garantir esforço para completar as atividades (WOLTERS, 2003). Para exemplificar, o pesquisador cita o fato de o estudante controlar, intencionalmente, a sua vontade de ver ou conversar com um colega, para permanecer estudando.

Wolters (2003) enfatiza, por fim, que estudantes autorregulados são autônomos, reflexivos, aprendem de maneira eficiente e satisfatória, e possuem habilidades cognitivas e metacognitivas, assim como crenças motivacionais e atitudes necessárias para entender, monitorar e dirigir a sua aprendizagem, tendo domínio do uso e regulação de estratégias no decorrer da execução de atividades de aprendizagem.

Ainda segundo o pesquisador (*op. cit.*, 2003), os estudantes autorregulados engajam conscientemente e intencionalmente diversas estratégias regulatórias para alcançar determinadas metas de aprendizagem.

Nesse sentido, Dörnyei e Ushioda (2011, p. 35) também dialogam sobre as estratégias de autorregulação e as classificam como:

a) atenção seletiva – ato de ignorar aspectos irrelevantes.
b) controle de codificação – ato de codificar apenas as características relevantes para a ação em questão.
c) controle emocional – ato de inibir estados emocionais que podem desproteger a intenção, assim como o ato de gerar, conscientemente, emoções que favorecem a consecução da ação.
d) controle motivacional – ato de alterar a hierarquia de forças tendenciosas quando uma alternativa mais poderosa surge, como, por exemplo, focar no que aconteceria se a intenção inicial falhasse e ter em mente estímulos positivos.
e) controle do ambiente – ato de manipular o ambiente de modo a dificultar o abandono da intenção. Por exemplo, tentar afastar objetos que possam levar a atividades indesejadas naquele momento.
f) parcimônia no processamento de informações – ato de parar de pensar e passar à execução da ação, visto que o processamento pode trazer à tona informações que venham a minar a motivação e a intenção em questão.

Dörnyei (2009) afirma que a ação humana é causada por propósito e esse propósito é frequentemente operacionalizado em termos de metas. As metas se referem a estados futuros e sua definição é próxima à definição dos guias de *self*, entendidos como as múltiplas facetas do “eu”. Os guias de *self* para o futuro oferecem incentivo, direção e ímpeto para a ação e a

discrepância entre estes e o *self* atual inicia estratégias de autorregulação distintas, com o intuito de reduzir a discrepância. Cabe salientar também que um *self* possível com especificidade e detalhamento insuficientes pode não ser capaz de induzir à resposta motivacional necessária para alcançá-lo, e que se os indivíduos acreditam que têm a faculdade de atingir ou evitar um *self* possível, eles estarão mais inclinados a dar os passos necessários para alcançá-lo.

De acordo com Matos (2019), para cada fase do modelo processual de motivação, elaborado por Dörnyei (2001), há a proposição de estratégias motivacionais. Para a fase pré-acional, o autor propõe, por exemplo, o diálogo sobre os benefícios de se ter fluência na LE que se está buscando aprender e conhecer o que espera o estudante, para o seu futuro, no que diz respeito à aprendizagem dessa LE. No âmbito da fase acional, propõe-se, por exemplo, a organização do espaço da sala de aula, para que os estudantes possam se identificar com o ambiente; e procurar saber sobre as estratégias motivacionais e de aprendizagem que os estudantes já conhecem e empregam, agregando outras opções ao seu processo motivacional e de aprendizagem. Quanto à fase pós-acional, destaca-se o progresso conquistado pelo estudante, promovendo a autorreflexão e a autoavaliação, de modo que o estudante possa ter ciência de seu avanço e de sua trajetória de aprendizagem.

Com base em Dörnyei (2001), Bambirra (2009, p. 50) sintetiza que as estratégias de autorregulação podem ser categorizadas em cinco vertentes: (1) estratégias de controle do comprometimento, (2) estratégias de controle metacognitivo, (3) estratégias de controle da saciedade, (4) estratégias de controle emocional e (5) estratégias de controle do ambiente.

Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), as estratégias de controle de comprometimento são as responsáveis por ajudar a preservar ou aumentar o comprometimento original da meta do estudante. Como exemplo dessa estratégia, o pesquisador aponta que os estudantes deveriam tentar manter incentivos positivos, recompensas e expectativas favoráveis.

Já as estratégias de controle metacognitivo visam a monitorar e controlar a concentração e evitar procrastinação, como, por exemplo, identificando distrações frequentes e desenvolvendo rotinas defensivas (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

No que diz respeito às estratégias de controle da saciedade, elas são responsáveis por diminuir o aspecto enfadonho e conferir atração e interesse à atividade. Como exemplo, o pesquisador menciona o fato de dar uma guinada diferente à tarefa, usando a imaginação para incrementá-la (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

Quanto às estratégias de controle emocional, elas visam a romper estados emocionais ou humor de modo a promover emoções que conduzirão à execução da intenção. Como exemplo, o pesquisador indica o autoencorajamento por meio de técnicas de meditação e relaxamento, por exemplo (DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

Com relação às estratégias de controle do ambiente, Dörnyei e Ushioda (2011) afirmam que elas propõem que se tente afastar influências negativas do ambiente e que se explore as positivas, de modo a tornar o ambiente um aliado no alcance de determinada meta. Como exemplo, o pesquisador sugere que se tente gerenciar possíveis distrações, tal como o barulho, e que se peça ajuda e companhia aos amigos durante os estudos.

Bambirra (2009, p. 52) sintetizou essas estratégias automotivacionais em função das categorias de controle propostas por Dörnyei (2001, p. 110-116), conforme o Quadro 1.

QUADRO 1 – Estratégias automotivacionais classificadas por categorias de controle

NÍVEIS EM QUE SE DÃO AS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO				
CONTROLE DO COMPROMETI-MENTO	CONTROLE METACOGNITIVO	CONTROLE DA SACIEDADE	CONTROLE EMOCIONAL	CONTROLE DO AMBIENTE
ter em mente expectativas e/ou incentivos positivos ou recompensas	dar a si próprio pequenos lembretes para manter a concentração	acrescentar um diferencial à realização da tarefa que a torne mais atraente	gerar desvios úteis – p.ex. lembrar-se de algo feliz para afugentar o estresse	eliminar elementos que usualmente o distraem como barulho, trânsito de pessoas etc.
focar no que aconteceria se a intenção inicial falhasse	imaginar as conseqüências prováveis da falta de concentração	variar o ambiente de estudos	autoafirmar-se positivamente: focar talentos e pontos fortes	eliminar as tentações pessoais como TV, telefone etc
	lembrar se da expectativa pessoal relacionada ao tempo necessário p/ a realização da aprendizagem	introduzir desafios ao próprio ritmo de realização da tarefa	encorajar, incentivar a si mesmo, conversar consigo positivamente	chamar alguém para estudar com o objetivo de dificultar o abandono da causa
	focar exclusivamente nos estudos e excluir por completo estímulos diversos a eles	tentar se auto-superar de alguma forma	buscar elementos de humor em meio à realização da tarefa	fazer uma promessa ou um compromisso público de fazer ou não algo
	investigar os elementos usuais que distraem e divisar	uso da fantasia, da criatividade: transformar a	usar técnicas de relaxamento e/ou de	colocar-se em situação sem volta, ou seja, na qual não

	estratégias para driblá-los, se e quando surgirem	tarefa em jogo ou personificar aspectos dela	meditação	se pode mais desistir dos estudos
	evitar ações ou pensamentos que se mostram contra-produtivos ou sem propósito durante os estudos		contar até dez antes de desistir, controlando assim o temperamento	pedir ajuda a terceiros para não te deixar fazer algo
	adotar rituais de iniciação dos estudos para ajudar na concentração		desabafar com alguém para aliviar o estresse	
	focar nos primeiros passos e dar a cumprir um a um		rezar	

Fonte: BAMBIRRA (2009, p. 52).

Acreditamos, em consonância com Bambirra (2009), que

> ao criar estratégias, reformular objetivos, dar novos rumos à aprendizagem, utilizar recursos e estratégias conhecidas de maneira nova para alcançar resultados diferentes *etc*, os estudantes podem gerenciar a manutenção de sua motivação, garantindo o sucesso da aprendizagem [...] (*op. cit.*, p. 42).

Entendendo a motivação como um sistema dinâmico e complexo, já que ela, segundo Santos Jr. e Magno e Silva (2016, p. 5), "integra múltiplos fatores relacionados à identidade do aprendente e ao contexto em que ele está inserido e, portanto, caracteriza-se como um sistema complexo", partimos da perspectiva da não linearidade na atribuição e uso das estratégias, uma vez que, os processos relativos às fases pré-acional, acional e pós-acional podem ocorrer de maneira sequencial, linear e estanque, mas estão, a todo momento, interagindo, sofrendo mutações, interferências e influências advindas de outros sistemas relacionados ao contexto de vida do estudante.

Nesse sentido, conforme discute Matos (2019), em face da concepção da motivação como sistema dinâmico complexo, faz-se salutar e premente a proposta de abordar as estratégias propostas por Dörnyei (2001), sob a ótica da complexidade.

Partindo desse ponto de vista, Matos (2019) entende que

> [...] no caso de serem mantidas as fases do processo motivacional do modelo de Dörnyei (2001), as estratégias poderiam funcionar livres das fronteiras implicadas por elas na proposta de Dörnyei (2000; 2001). Assim, elas seriam usadas, inclusive, de modo intercambiável ao longo do processo motivacional. Com isso, aquelas voltadas para gerar motivação na fase pré-acional poderiam ser continuadas na fase acional visando manter a

> motivação também. Por exemplo, mesmo com o processo de estudo da língua já ativado, o professor poderá continuar suscitando discussão em torno dos benefícios de saber uma LA. E, ainda, estratégias motivacionais planejadas para enfocar o esforço despendido e o progresso da aprendizagem não necessariamente precisam ser requeridas apenas ao final de uma fase da aprendizagem (fase pós-acional), podendo também receber atenção na fase acional. Dessa maneira, as estratégias motivacionais poderiam estar em fluxo dinâmico durante todo o processo motivacional na aprendizagem de uma LA [...] (p. 78).

A pesquisadora (*op. cit*, 2019), propõe um quadro em que compara a categorização das estratégias como propostas no modelo de Dörnyei (2001) e sua disposição sob a ótica da fase sociodinâmica dos estudos sobre motivação (QUADRO 2).

QUADRO 2 – Estratégias motivacionais no modelo de Dörnyei (2001) sob a ótica sociodinâmica

Fonte: MATOS, 2019, p. 78.

Podemos observar, no Quadro 2, que as estratégias motivacionais do modelo processual de Dörnyei (2001) – imagem à esquerda, sob o título: classificação original -, apresenta uma incidência das estratégias em função das fases do modelo de uma maneira linear, pré-determinada, como se elas acontecessem sequencialmente e de maneira restrita a cada uma das fases do modelo.

Já na proposta de Matos (2019), imagem à direita do Quadro, as estratégias ocorrem a todo momento, de maneira aleatória, determinada pelas características individuais dos

estudantes (DÖRNYEI, 2017), em interação consigo mesmos, com outros agentes do processo de ensino e de aprendizagem e com o contexto. A proposta atual apresenta um intercambiamento entre as estratégias e fases, de modo que se possa, segundo a pesquisadora (*op. cit.*, 2019), oscilar, continuamente, por exemplo, entre o ponto de execução de uma ação definida, o plano de ação e a reflexão sobre a ação, fazendo jus ao caráter dinâmico e imprevisível do processo motivacional.

A partir do exposto, podemos apreender que as estratégias de gerenciamento da motivação são movimentos voluntários que ocorrem em meio ao processo de aprendizagem e que influenciam no nível de motivação dos estudantes ao longo desse processo. Assim, elas são de importante relevância ao processo de aprendizagem, já que podem impulsionar, estimular, contribuir para a incitação e manutenção da motivação ao longo da realização de uma tarefa, interferindo na sua consecução, nos resultados obtidos, além de poder influenciar o nível de motivação para a realização de futuras atividades.

Ao observar o caráter particular e dinâmico do processo motivacional, salientamos a importância de se promover e desenvolver o gerenciamento da própria motivação pois, como vimos, esta é considerada elemento de influência no processo de aprendizagem.

Assim, partimos do entendimento da proposição das estratégias motivacionais de Dörnyei (2001), sintetizadas por Bambirra (2009), alinhadas à visão sociodinâmica proposta por Matos (2019), para compor o *planner* motivacional, instrumento de coleta de dados desta pesquisa e guia para o desenvolvimento do gerenciamento da motivação por parte dos estudantes.

2.3 Experiências de aprendizagem de inglês como língua estrangeira

De acordo com Dörnyei (2019), uma das principais conquistas dos estudos da motivação nos anos 90 foi a de reconhecer o impacto dos principais componentes da situação de aprendizagem de sala de aula: o professor, o currículo e o grupo de aprendizes, já que, para alguns estudantes, a motivação inicial para aprender uma língua não vinha de projeções internas ou externas, mas de um engajamento de sucesso com o processo de aprendizagem da LE que buscavam aprender.

Nesse sentido, o pesquisador (*op. cit.*) pontua que descobertas empíricas envolvendo o emprego do sistema de motivação do *self* indicavam que a experiência de aprendizagem de

uma LE funcionava como um preditor do comportamento da pessoa motivada, uma vez que a experiência de aprendizagem predizia diversos critérios, como, por exemplo, o esforço pretendido para a aprendizagem da LE.

Assim, a teoria do sistema de motivação do *self* que, até então, envolvia o conceito tradicional de integratividade e a noção de *self* ideal da segunda língua, passou a contar um terceiro componente: a experiência de aprendizagem de segunda língua.

No ponto de vista de Dörnyei (2019), a experiência de aprendizagem da segunda língua difere dos dois primeiros componentes da teoria porque tem como enfoque a experiência presente do aprendiz, considerando uma série de elementos executivos relacionados ao ambiente imediato de aprendizagem, como, por exemplo, o impacto do professor, o grupo de colegas, o currículo e a experiência de sucesso.

Para esclarecer o conceito de experiência no contexto de aprendizagem de uma LE, Miccoli (2010), com base em subsídios teóricos buscados em outras áreas de conhecimento diferentes da Linguística Aplicada, a define sob cinco enfoques distintos: a experiência segundo o dicionário, a experiência segundo a Filosofia antiga e a moderna, a experiência segundo as Ciências Cognitivas e a experiência na sala de aula de língua inglesa.

A autora (*op. cit.*) toma, como ponto inicial, as definições advindas de consulta ao dicionário e dos registros filosóficos. No Dicionário Aurélio (FERREIRA, A. B. de H. 1999 *apud* MICCOLI, 2010), são apresentados sete sentidos para o termo “experiência”. Entre eles, faz-se oportuno destacar os que relacionam o termo ao “conhecimento”. São eles: “conhecimento que nos é transmitido pelos sentidos” (FERREIRA, A. B. de H. 1999 *apud* MICCOLI, 2010, p. 19); e “conjunto de conhecimentos individuais ou específicos que constituem aquisições vantajosas acumuladas historicamente pela humanidade” (FERREIRA, A. B. de H. 1999 *apud* MICCOLI, 2010, p. 19).

No âmbito da Filosofia, a autora (2010) destaca que, para Platão, “A experiência seria o conhecimento daquilo que flui ou é mutável, sendo caótica e ambígua por natureza (MICCOLI, 2010, p. 19). [...] Segundo o filósofo, não existe possibilidade de experiência sem conhecimento” (MICCOLI, 2010, p. 20).

Já para Aristóteles, a experiência é gerada antes do conhecimento, porque, para o Filósofo, não há consciência sem que se tenha uma experiência dos sentidos. A partir desse ponto de vista, Aristóteles acredita que a experiência hospeda um mundo a ser interpretado pelos conceitos (MICCOLI, 2010, p. 19).

A partir dessas visões, Miccoli (*op. cit.*) conclui que há uma dúvida sobre quantas experiências seriam necessárias para que o conhecimento se constitua. Dessa forma, ela recorre a outros filósofos vinculados à Filosofia Moderna, a fim de buscar elucidar ainda mais profundamente o conceito.

Para Hegel (1991, *apud* MICCOLI, 2010, p. 21), "a experiência tem um caráter dialético. [...] conhecimento e experiência são uma coisa só, porque aquilo que é percebido como exterior desaparece na consciência e, nela mesma, se constitui como realidade ou conhecimento".

Para Dewey (1859 *apud* MICCOLI, 2010, p. 21) não é possível compreender a "experiência como fenômeno meramente cognitivo, porque não é possível separar a experiência – uma interação contínua do ser vivo com os outros seres vivos, em um entorno físico e social – desse meio".

Cabe ressaltar a importância da visão de Dewey, na medida em que o filósofo relaciona a experiência à interação e ao contexto em que ocorre, elementos estes considerados fundamentais para o processo de aprender LE. Ademais, segundo Miccoli (*op. cit.*) o conceito de experiência concebido por Dewey é orgânico, visto que tem como base "uma concepção do ser vivo como organismo natural que vive, evolui e se desenvolve em um meio, [...] em um processo onde tanto os seres humanos quanto o meio se transformam" (MICCOLI, 2010, p. 21).

A partir da reflexão de Dewey (1859), Miccoli (*op. cit.*) entende que, a fim de que a experiência tenha significado, é preciso que haja reflexão. A autora (*op. cit.*) acredita que quando a experiência passa por um processo de reflexão há a sua transformação.

De acordo com Miccoli (*op. cit.*) quando alguém vive uma situação passa por uma série de interações consigo mesmo, com os outros, com os objetos, com o meio *etc*., e é a capacidade de compreender a relação entre o experenciar e o experenciado que confere valor à experiência. Assim, para que essa experiência tenha significado, a reflexão é essencial.

A partir para a descrição da visão de experiência sob a ótica da cognição, a autora (*op. cit.*) afirma que existem cinco dogmas apontados como responsáveis pela manutenção da experiência como aspecto que acompanha a cognição. São eles:

1) a concepção da existência de uma realidade que independe da compreensão do ser humano. "Nessa concepção, a razão espelha a realidade, o que é expresso pela ciência como objetivismo" (MICCOLI, 2010, p. 24);

2) a subordinação da Epistemologia à Ontologia. “Cria-se uma situação inusitada, quando a Epistemologia está subordinada à Ontologia, porque a maneira de se investigar um fenômeno fica restrita à maneira como esse é definido” (MICCOLI, 2010, p. 25);

3) a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo. “Essa dicotomia torna a discussão científica sobre a experiência especialmente complicada, porque ela é, por definição, pessoal. Assim, ela deve ser superada, para a compreensão da experiência como um fenômeno complexo” (MICCOLI, 2010, p. 25);

4) a exclusão do organismo no estudo de fenômenos cognitivos. “Essa exclusão decorre da concepção da razão como fenômeno que independe do organismo” (MICCOLI, 2010, p. 25);

5) a obsessão com um sujeito individual, independente e isolado. “Nessa perspectiva, considera-se como unidade apropriada para a análise de fenômenos cognitivos o indivíduo – seu corpo e sua mente como entidades que são autônomas e isoladas” (MICCOLI, 2010, p. 25).

A fim de conceber a experiência como algo vivo, a autora (2010) salienta que é preciso rejeitar esses dogmas, o que é reiterado pela “*Biologia do Conhecer”* (MATURANA, 2001 *apud* MICCOLI, 2010) que compreende duas máximas: “tudo é dito por um observador a outro observador que pode ser ele mesmo” e “viver é conhecer, conhecer é viver” (MICCOLI, 2010, p. 26).

Nessa teoria, de acordo com Miccoli (*op. cit.*), acredita-se que os seres humanos se constituem em sistemas que englobam um conjunto de componentes e relações entre esses componentes. Desse modo, as características do sistema são geradas a partir das relações entre as partes que o compõem, de forma circular, em consonância com o meio em que se encontram.

Sob esse ponto de vista, “estamos biologicamente determinados e inseridos em um meio do qual fazemos parte, com nossas histórias individuais, em relação constante com outros seres humanos e não-humanos, compartilhando outra história” (MICCOLI, 2010, p. 27).

A autora (*op. cit.*) afirma ainda que no processo de interações com o meio, se os envolvidos refletem sobre suas experiências, como observadores, pode-se constatar que a experiência é aquilo que eles podem recuperar do que viveram. Além disso, qualquer maneira de se referir a essa experiência é secundária à experiência em si. Ela ressalta que é “nas

interações possíveis, no limite de sua estrutura biológica, que os processos mentais constituem o conhecimento, a partir da experiência" (MICCOLI, 2010, p. 27).

A partir dos estudos realizados, Miccoli (*op. cit.*) propõe uma definição para o termo "experiência", relacionando-o às práticas vivenciadas no meio escolar:

> a experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado ou ao acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou (p. 29).

No que concerne ao sentido das experiências na sala de aula de LI, a autora (2010) aponta para o fato de que os resultados advindos de pesquisas sobre depoimentos de alunos e de professores acerca do que vivenciaram nos processos de ensino ou de aprendizagem permitem explorar os processos e dinâmicas relacionados às experiências, trazendo à luz questões recorrentes e peculiares à sala de aula.

> Essa recorrência sustenta a concepção das experiências como mais do que apenas vivências pessoais, individuais e solitárias. São historicamente situadas e se entrelaçam com as experiências pessoais de outros indivíduos, formando uma teia cuja compreensão exige a consideração de muito mais do que apenas os conteúdos de depoimentos (p. 31).

Nessa perspectiva, a autora salienta que toda experiência revela algo importante para quem a relata e é "esse conteúdo que deve ser melhor explorado por meio de perguntas simples, como, por exemplo: 'A que outros eventos uma experiência é associada?'. 'Há ligação com outras experiências, quais?', 'Há similaridade entre experiências relatadas por pessoas diferentes?', 'Há diferenças? Quais são elas?'" (MICCOLI, 2010, p. 30).

A autora (*op. cit.*) afirma que "a investigação de experiências traz à tona relações, dinâmicas e circunstâncias vivenciadas ao longo das interações entre professor e estudante, ou entre estudantes em uma sala de aula, revelando que os aspectos social e afetivo, i. e., as emoções vivenciadas, têm papel central na compreensão do processo de ensino e aprendizagem" (MICCOLI, 2010, p. 30).

CSIZÉR e KÁLMÁN (2019) afirmam que o conceito de experiência é amplo e envolve a percepção dos processos cognitivos e emocionais, do estímulo externo e das circunstâncias que os estudantes vivenciam durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, assim como também pode ser entendido como a síntese de uma retrospectiva

contemplativa que pode se desenvolver de forma contínua no processo de aprendizagem da língua.

Para Dörnyei (2019, p. 25) "a experiência de aprendizagem de uma LE pode ser definida como a qualidade percebida do engajamento do aprendiz com vários aspectos do processo de aprendizagem"[7].

O autor (*op. cit*) emprega o termo "engajamento" por entender que este "ofereça uma forma natural de mapear as facetas mais importantes da experiência de aprendizagem, o que, por sua vez, permite-nos capturar os aspectos-chave em termos dimensíveis[8].

Na visão de Dörnyei (2019), as principais facetas do engajamento dos estudantes são o processo de aprendizagem da LE e ambiente de aprendizagem da LE, podendo, estas, ser desmembradas em outras facetas mais específicas, tais como o contexto escolar – todos os aspectos que envolvem a comunidade escolar, como as normas, por exemplo –, o currículo e os materiais empregados – o interesse no conteúdo, a correspondência entre o plano de ensino e a necessidade dos alunos, a personalização de materiais –; as tarefas – a utilização de atividades baseadas na resolução de problemas ou em desenvolvimento de projetos, estabelecimento de metas e checagem de progresso –; os colegas – aceitação social, gerenciamento da sala de aula, normas de cooperação e tolerância –; o professor – harmonia entre estudante e professor, resolução de conflitos, utilização de *insights*.

Miccoli (*op.cit.*) acrescenta que, com o intuito de suscitar experiências associadas ao ensino e à aprendizagem, alguns dos instrumentos que podem ser usados são "autobiografias, diários, narrativas, sessões de visionamento de vídeos, entrevistas, fotografias ou desenhos, bem como projetos de pesquisa-ação" (MICCOLI, 2010, p. 31).

No âmbito do processo de aprendizagem de LE, podemos dizer que a experiência assume papel central, visto que, segundo Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), os componentes de qualquer experiência são outras experiências, ou seja, toda experiência é como a ponta de um '*iceberg* de experiências'. Em face do contexto, experiências se unem em constelações momentâneas, relativamente estáveis, viabilizando a emergência de novas experiências ou propiciando que experiências anteriores possam ser remodeladas, transformadas,

---

[7] Tradução nossa para: "the L2 Learning Experience can be defined as the perceived quality of the learners' engagement with various aspects of the language learning process" (DÖRNYEI, 2019, p. 25).

[8] Tradução nossa para: "[…] the application of the verb "to engage" offers a natural way of mapping the most important facets of the learning experience, which in turn allows us to capture the key aspects in measurable terms" (DÖRNYEI, 2019, p. 25).

ressignificadas. Ambos os processos reiteram o caráter dinâmico e orgânico das experiências (MICCOLI; BAMBIRRA; VIANINI, 2020).

Acerca desse caráter dinâmico e orgânico das experiências, Hiver, Obando et al (2019, p. 90) entendem que investigar a experiência de aprendizagem de uma LE na ótica da complexidade dialoga com a ideia de que o contexto da motivação, que advém do pensamento e da ação, molda o comportamento do sistema e seus resultados.

Os autores (*op. cit.*) ainda afirmam que, a partir das experiências em contexto, os sistemas complexos podem prever as consequências de certas interações e procuram adaptar a circunstância de mudança. Assim, de acordo com os pesquisadores (*op, cit.*), os fatores contextuais devem ser vistos como uma dimensão atual da experiência de aprendizagem da língua estrangeira.

Conforme mencionado anteriormente, nesta pesquisa, as experiências vivenciadas pela estudante na utilização de um *planner* voltado para o gerenciamento de sua motivação, compiladas na narrativa final, foram um dos objetos de análise, pois acreditávamos que tais relatos de experiência seriam capazes de nos informar sobre processo de gerenciamento motivacional e seus resultados.

3. METODOLOGIA

Com a finalidade de viabilizar o uso de um *planner* motivacional, com foco no desenvolvimento de estratégias automotivacionais, em especial, no tocante ao estabelecimento e administração de metas, tendo em vista a promoção do gerenciamento da motivação pela estudante participante, propusemos a seguinte abordagem metodológica.

3.1 Classificação da pesquisa

Nesta seção, apresentamos a classificação da pesquisa com base no arcabouço teórico existente sobre metodologia de pesquisa científica.

Quanto à classificação da pesquisa, esta se vinculou ao método observacional, de Kepler e Galileu, visto que os dados coletados, por meio dos registros, contidos no *planner* motivacional, nas narrativas e entrevista, constituíram o arcabouço a ser analisado e do qual foram extraídos os resultados. Neste tipo de método, de acordo com Brasileiro (2013, p. 44), "[...] os fatos e fenômenos, bem como as impressões deles obtidas, constituem o conjunto de informações a serem analisadas que revelarão os resultados obtidos com a observação.

A respeito da natureza, esta pesquisa foi definida como aplicada. De acordo com Brasileiro (2013), esse tipo de pesquisa possui finalidade prática e é motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos ou não, podendo, seus resultados, ser aplicados à prática.

Com relação aos fins, o estudo se caracterizou por ser exploratório. De acordo com Gil (1991, p. 45), "esse tipo de pesquisa tem por objetivo oferecer maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo explícito ou elaborar hipóteses, tendo como foco principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições". Este trabalho se caracteriza por ter finalidade exploratória, visto que intenciona obter mais informações sobre o assunto a ser investigado: o gerenciamento da motivação no processo de aprendizagem de LE.

Buscamos, assim, criar e operacionalizar um *planner* motivacional, com base nas estratégias de automotivação para a aprendizagem, propostas por Dörnyei (2001), Bambirra (2009) e Dias, Arruda e Bambirra (2015), com vistas a implementá-las no processo de gerenciamento motivacional da estudante.

No que diz respeito aos meios, o estudo proposto está inserido no campo metodológico do estudo de caso. Segundo Prodanov e Freitas (2013), o estudo de caso compreende um estudo aprofundado de um ou poucos sujeitos para que se possa ter um conhecimento detalhado acerca destes. Os autores (*op. cit.*, p. 60) acrescentam que o estudo de caso "possui uma metodologia de pesquisa classificada como aplicada, na qual se busca a aplicação prática de conhecimentos para a solução de problemas sociais". De acordo com Brasileiro (2013, p. 46), o estudo de caso é empregado para compreender determinados fenômenos ou situações de modo profundo e detalhado, possibilitando ao leitor a sua compreensão e visualização.

Nesta pesquisa, foi apresentado e analisado um caso em que a participante da pesquisa participou das sessões de orientação propostas, fez registros em seu *planner motivacional* em forma de anotações, atividades, e respostas a questionamentos, bem como redigiu uma narrativa sobre a experiência vivenciada.

No que concerne à abordagem do problema, esta pesquisa esteve atrelada a uma abordagem qualitativa, a qual, de acordo com Brasileiro (2013),

> [...] é aquela que se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas. Ela é descritiva e coleta os dados em fonte direta. Os processos e suas dinâmicas, as variáveis e as relações entre elas são dados para a construção de sentidos e os principais condutores da abordagem. Trabalha, basicamente, com dois tipos de dados: os verbais – coletados durante a entrevista ou através de narrativa; e os visuais – colhidos durante observações (p. 49).

Ratifica-se o vínculo dessa pesquisa à abordagem qualitativa, visto que os dados coletados foram associados e interpretados com base na fundamentação teórica da pesquisa, bem como os instrumentos de coleta desenvolvidos e operacionalizados, o *planner motivacional* e a entrevista com a professora, foram construídos com base em interpretações, observações, associações e aplicações das descobertas oriundas da etapa exploratória da pesquisa.

3.2 Local de coleta e participantes da pesquisa

Nesta seção, é apresentado o local onde a pesquisa foi desenvolvida e seus participantes.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013):

> De modo geral, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-lo em sua totalidade. Por essa razão, nas pesquisas sociais, é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõem o universo. Quando um pesquisador seleciona uma pequena parte de uma população, espera que ela seja representativa dessa população que pretende estudar (p. 97).

Nesse sentido, o local de coleta dos dados, é circunscrito ao Centro Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – CEFET-MG.

O universo, caracterizado, segundo Brasileiro (2013), como a população a ser investigada, é definido por cinco estudantes, mulheres, entre 20 e 30 anos, do curso de graduação em letras do CEFET-MG, cursantes da disciplina *Oficina de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira III*, que se voluntariaram a participar da pesquisa. Todas elas concluíram, do início ao fim, o percurso definido para a coleta de dados da pesquisa e gerenciaram a sua motivação em algum nível.

A escolha por esse público deve-se ao fato de que, nesta fase da vida acadêmica, na qual as estudantes vivenciam o processo de formação profissional, há uma certa maturidade para refletirem acerca de sua própria motivação e do processo de aprendizagem, fator este – a reflexão – que é considerado um dos elementos preponderantes para o sucesso do gerenciamento da motivação (BAMBIRRA, 2009).

Nesta pesquisa, optamos por descrever, analisar e discutir o processo de gerenciamento de uma das estudantes, dada a profundidade e extensão do processo vivenciado. A escolha pela participante 1 (P1) se deu pelo fato de esta ter apresentado um processo de gerenciamento completo, cujos dados consideramos passíveis de refletir, com clareza e profundidade, o processo vivenciado. Além disso, participou da pesquisa a professora de referida disciplina, a qual colaborou com uma entrevista, ao final do processo de gerenciamento.

3.3 Instrumentos para a geração dos dados

Nesta seção, apresentamos os três instrumentos de coleta que foram empregados para a geração dos dados, a saber: um *planner* motivacional, discutido nas sessões de orientação quinzenais com as estudantes participantes, uma narrativa escrita pela estudante ao final do processo de gerenciamento, e uma entrevista com a professora da disciplina precitada.

3.3.1 Planner motivacional

Conforme vimos ao longo do capítulo de embasamento teórico da pesquisa, o gerenciamento da própria motivação é parte relevante do processo de aprendizagem de uma LE, visto que ele permite que os estudantes se responsabilizem pela própria aprendizagem, sintam-se os principais agentes desta, estabeleçam metas pessoais de aprendizagem e façam uso de estratégias que possam contribuir para o alcance de suas metas.

O *planner* motivacional foi criado como uma forma de propiciar e promover esse gerenciamento por parte do estudante, dando-lhe a oportunidade de aplicar estratégias motivacionais para o alcance de metas relacionadas ao seu processo de aprendizagem, tendo em vista a dinamicidade no gerenciamento das metas e no uso de estratégias, contemplando os possíveis ajustes necessários, a imprevisibilidade, e a reflexão.

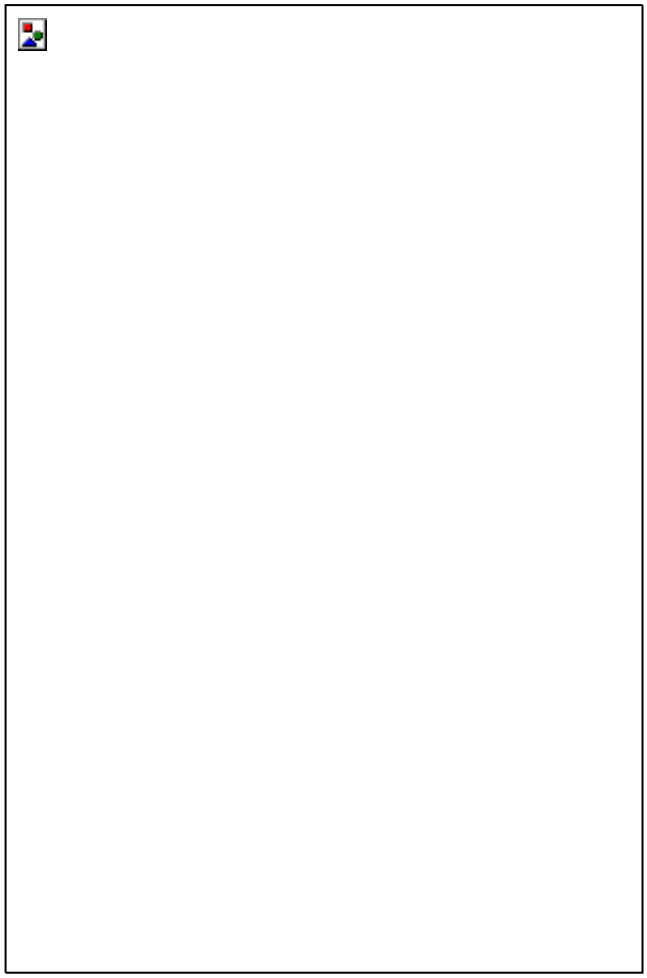
Ao final da coleta de dados, o *planner* foi recolhido para que os dados registrados pelos estudantes participantes pudessem ser compilados e analisados pela pesquisadora.

Assim, para atender ao primeiro objetivo específico – Descrever o processo de gerenciamento motivacional –, descrevemos a interação da estudante com o *planner* motivacional, a partir dos registros no instrumento e de sua retomada nas sessões de orientação, explicando como ela gerenciou a própria motivação.

A primeira página do *planner* contém adesivos os quais foram criados para representar os sentimentos da estudante em determinado momento, oferecendo indicativos sobre o seu estado motivacional (FIGURA 2).

Os *adesivos* poderiam ser colados mediante o desejo da estudante, mas na página intitulada *Month Resumé* (Resumo mensal), foi sugerido, explicitamente que a participante colasse um *adesivo* ou fizesse um desenho que representasse o seu resultado ao longo daquele mês.

FIGURA 2 – Página de adesivos



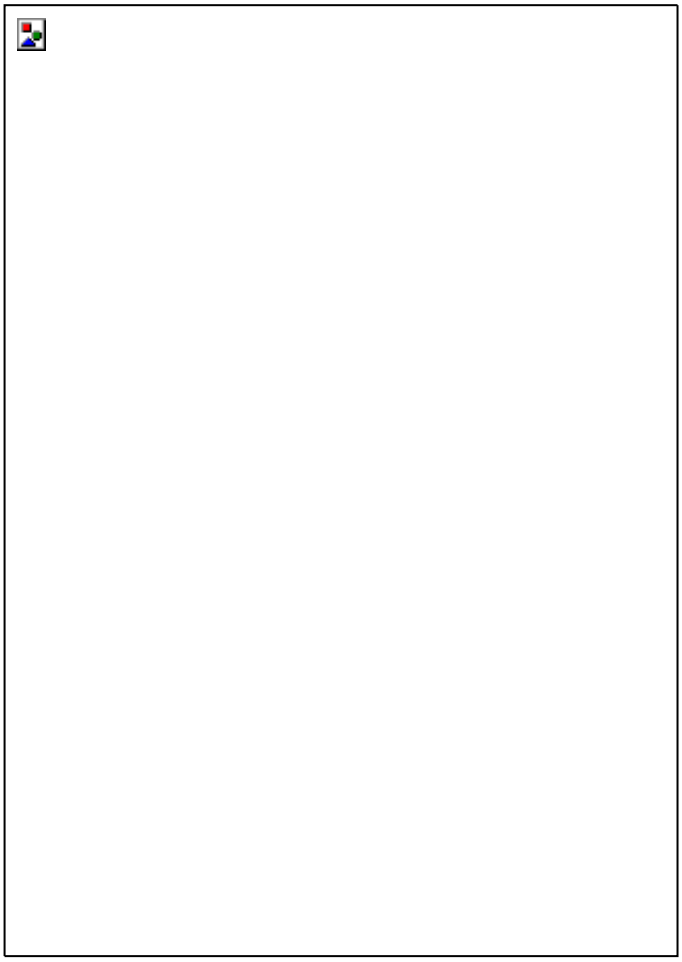
Fonte: Elaborada pela autora.

Para elucidar a escolha de cada *adesivos* da página, conforme se vê na Figura 2, explicamos que a primeira e a segunda fileiras, respectivamente, carinha sorrindo e carinha com olhos de coração, exprimem o sentimento de alegria e satisfação. A segunda, carinha sorrindo discretamente, pode denotar o sentimento de neutralidade. A terceira e a quarta sugerem o sentimento de tristeza e insatisfação, respectivamente, carinha chorando e carinha triste. A quarta e a quinta exprimem, respectivamente, o sentimento de conquista – adesivo de troféu –, e alcance ou não dos objetivos – adesivo de alvo. Essa explicação foi dada às estudantes na primeira sessão de orientação.

Dando seguimento à apresentação das páginas do *planner*, a segunda página, intitulada *About myself* (Sobre mim), propõe que as estudantes escrevessem os seus dados pessoais no

seu *planner* motivacional, tais como: nome, e-mail, número de *whatsApp*, instituição de ensino, curso e período (FIGURA 3). Entendemos que esses dados são necessários para que se pudesse vincular o *planner* motivacional ao uso pessoal de cada estudante participante da pesquisa, aspecto este que corrobora com as características do gênero *planner*.

FIGURA 3 – Página de dados pessoais



Fonte: Elaborada pela autora.

A página seguinte, contemplou o calendário do ano de 2019 (FIGURA 4). O calendário compõe as características do gênero *planner* e é elemento norteador para a conferência de datas, programação de atividades e organização em geral, contribuindo para o planejamento dos estudantes.

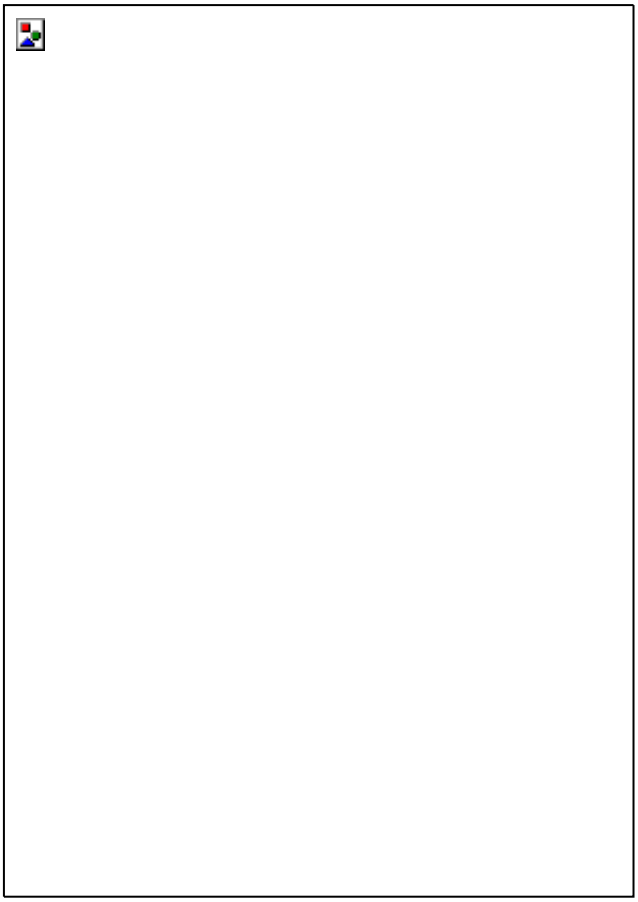
FIGURA 4 – Calendário de 2019

Fonte: Elaborada pela autora.

Após essas páginas iniciais, partimos para a abordagem de aspectos do gerenciamento motivacional propriamente dito, por meio de proposições que contemplassem as estratégias automotivacionais apresentadas no capítulo de fundamentação teórica, envolvendo: o controle do comprometimento, o controle metacognitivo, o controle da saciedade, o controle emocional e o controle do ambiente (BAMBIRRA, 2009).

Nessa perspectiva, na página seguinte, intitulada *Important things* (Coisas importantes), foi disponibilizado um quadro para o registro de compromissos que as estudantes considerassem importantes (FIGURA 5).

FIGURA 5 – *Important things* (Coisas importantes)

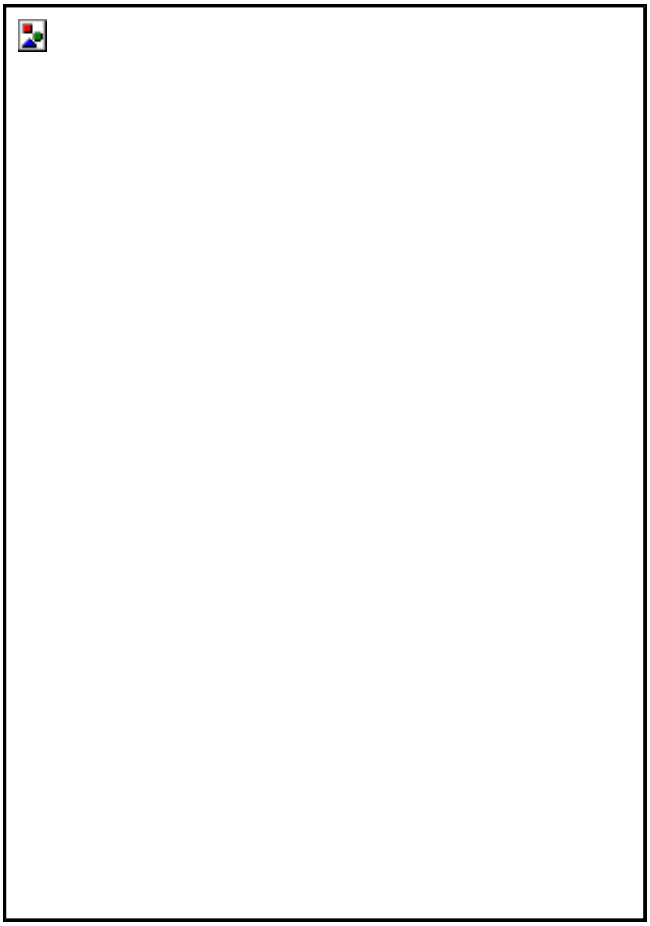


Fonte: Elaborada pela autora.

Este recurso está presente no gênero *planner* e possibilitou que as estudantes registrassem tarefas e atividades importantes que tiveram, fomentando a organização, o planejamento, o comprometimento e a administração de compromissos que precisaram executar.

Em seguida, dispomos a página *Count them in* (Conte com eles), que contém um quadro para o registro de contatos que poderiam ajudar no processo de aprendizagem (FIGURA 6).

FIGURA 6 – Página para estabelecimento de rede de contatos

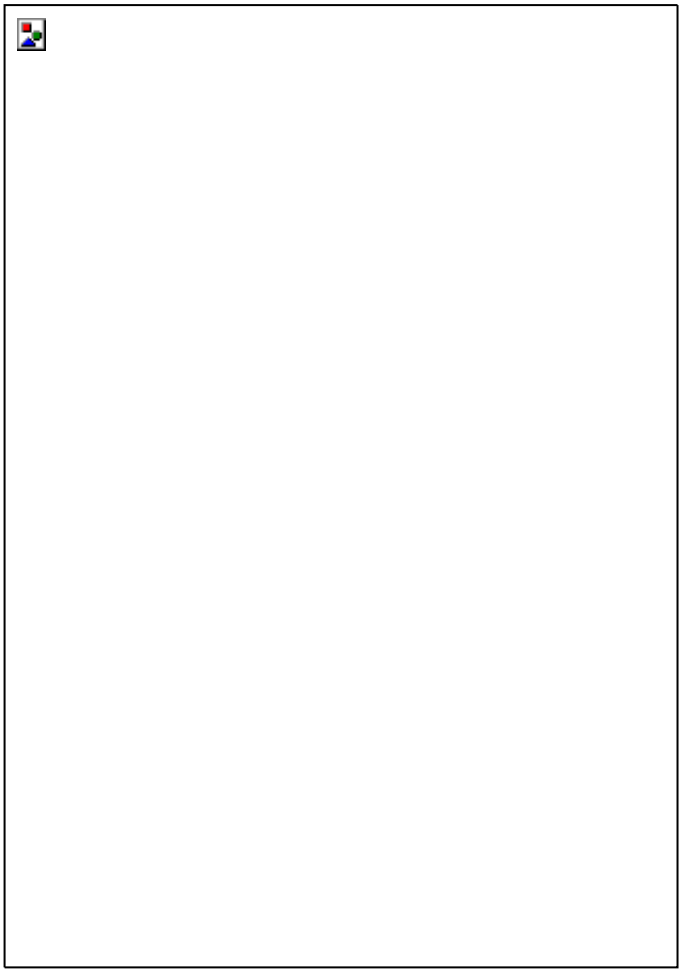


Fonte: Elaborada pela autora.

Esta página teve a finalidade de ser um recurso para contribuir com a estratégia de gerenciamento emocional, na medida em que incentivou as estudantes a contatarem colegas, professores, familiares e demais pessoas que pudessem ajudá-las em determinada situação de estudos, com quem pudessem desabafar para aliviar o estresse, e que pudessem estimulá-las a não desistirem.

Em seguida, foi apresentada uma lista, intitulada *To do* (Por fazer), na qual os estudantes poderiam acrescentar tarefas ou questões que viessem à mente durante a utilização do *planner* motivacional ou no horário de estudos, e que não pretendiam executar naquele exato momento (FIGURA 7).

FIGURA 7 – *To do* (Lista de pendências)

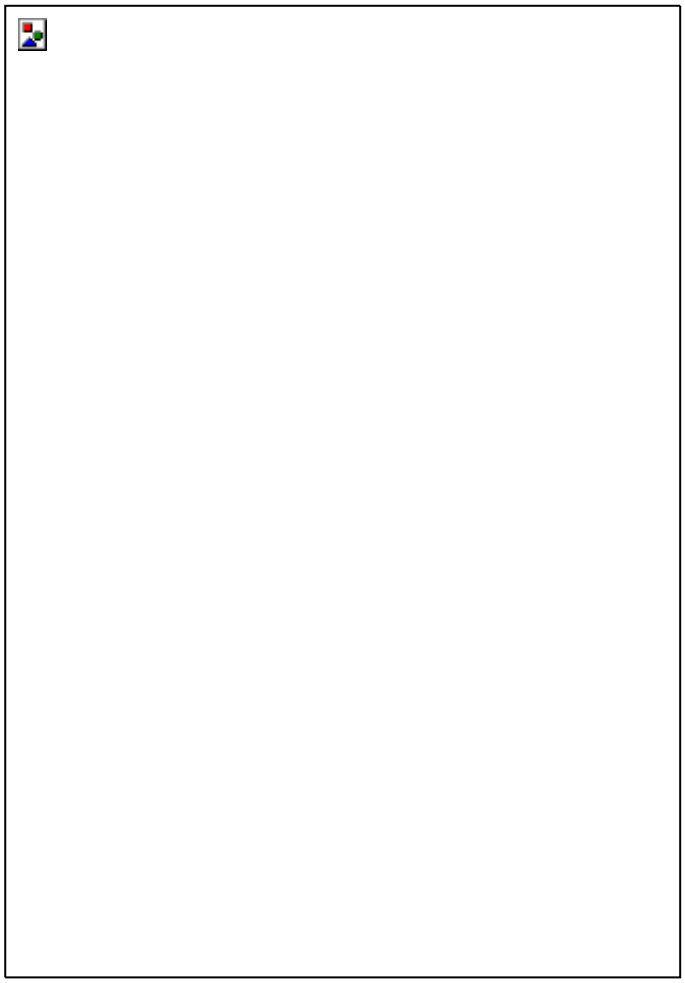


Fonte: Elaborada pela autora.

Essa página foi desenvolvida com vistas a propor que as estudantes tentassem manter o foco na atividade que desejavam executar, durante o tempo dedicado aos estudos, tendo em vista a estratégia metacognitiva de tentar não dar vazão a ações e pensamentos que não tivessem relação direta com o momento de estudos, incitando o foco na ação (BAMBIRRA, 2009).

Em seguida, trouxemos no *planner* motivacional a página *Tell yourself* (Conte a si mesma), que trazia um espaço para uma breve reflexão inicial sobre como a estudante se sentia sobre a sua aprendizagem (FIGURA 8).

FIGURA 8 – *Tell Yourself* (Diga a si mesma - Reflexão sobre sentimento inicial frente à aprendizagem de inglês)

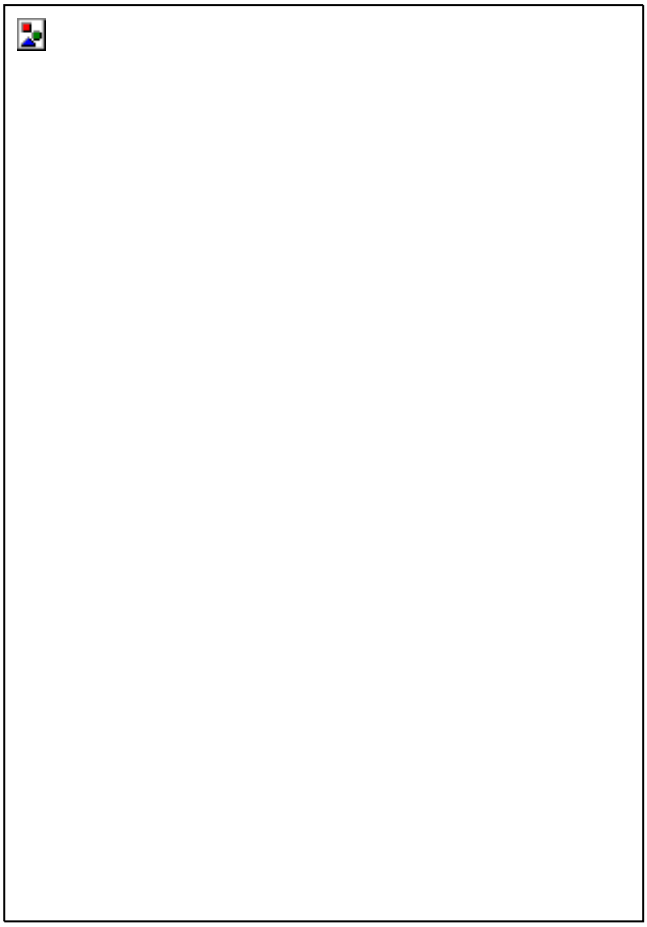


Fonte: Elaborada pela autora.

Foram propostas duas questões: *What makes me proud about my english learning?* (O que me deixa satisfeita em relação à minha aprendizagem de inglês?) e *What doesn't make me proud my english learning?* (O que me deixa insatisfeita em relação à minha aprendizagem de inglês?), com base nas discussões sobre a reflexão no processo de aprendizagem apresentadas por Finch (2004, p. 22).

Na sequência, foi trazida a página *Learning wishlist* (Lista de desejos de aprendizagem), na qual as estudantes foram convidadas a escrever o que desejavam alcançar em termos de sua aprendizagem de inglês (FIGURA 9).

FIGURA 9 – *Learning wishlist* (Lista dos desejos de aprendizagem)

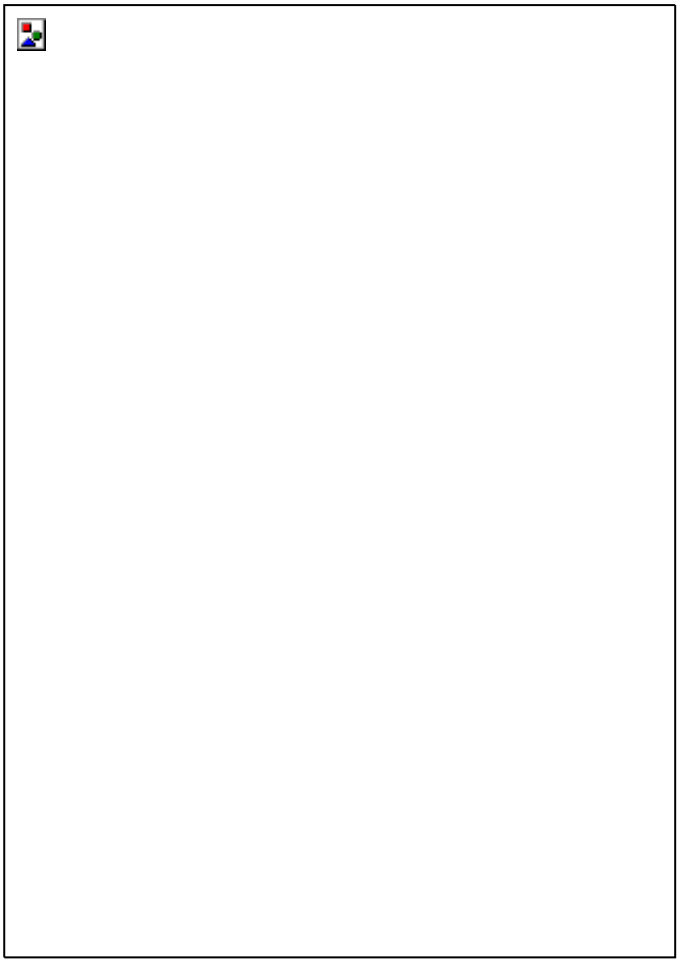


Fonte: Elaborada pela autora.

A criação da lista de desejos de aprendizagem foi feita para fomentar o gerenciamento do comprometimento, uma vez que essa ação promove a reflexão por parte da estudante no sentido de trazer à mente suas expectativas relacionadas ao processo de aprendizagem, como também funcionar como um incentivo positivo que poderia motivá-la a impetrar os esforços para a aprendizagem e para prosseguir nesse esforço.

A próxima página do *planner*, intitulada *Strategies to do the best* (Estratégias para fazer o melhor), contém as estratégias, baseadas nas estratégias de autorregulação apresentadas no capítulo teórico da pesquisa, que poderiam ser observadas toda semana pela estudante antes de um dia de estudos (FIGURA 10).

FIGURA 10 – Estratégias para fazer melhor



Fonte: Elaborada pela autora.

As três primeiras sugestões – organize a sua mesa de estudos; pegue tudo que possa precisar para os estudos; fique longe do celular, televisão ou tudo que possa causar distração – vem ao encontro das estratégias de gerenciamento do ambiente (BAMBIRRA, 2009), que têm em vista a negociação com o entorno, a administração dos ruídos, já que estes não podem ser eliminados, mas podem ser adaptados aos objetivos.

A sugestão – determine por quanto tempo você vai estudar – dialoga com a estratégia de gerenciamento do comprometimento e de gerenciamento emocional, já que pode promover na estudante o senso responsabilidade e de comprometimento, ao se dedicar pelo espaço de tempo que ele determinou para a consecução daquela tarefa, e, posteriormente, pode gerar o sentimento de satisfação, por ter se dedicado à realização da atividade escolhida (BAMBIRRA, 2009).

A recomendação – relaxe por pelo menos dez minutos após cinquenta minutos de estudos – dialoga com a estratégia de gerenciamento emocional, que propõe que as estudantes façam uso de técnicas de relaxamento ou de meditação. De acordo com Dias, Bambirra e Arruda (2015) esse momento pode fazer com que as estudantes possam aproveitar melhor o tempo dedicado aos estudos, bem como pode atuar como um espaço reflexivo sobre o que foi aprendido.

A proposição – exercite a disciplina, organização e crie um ritmo de estudos – se relaciona à estratégia de gerenciamento metacognitivo que entende que a estudante administre a sua concentração e tente evitar a procrastinação (BAMBIRRA, 2009).

A indicação – mantenha uma atitude positiva sobre você – possui engajamento com a estratégia de gerenciamento emocional, visto que propõe que a estudante se autoafirme positivamente de modo a permanecer focado e se esforçando (BAMBIRRA, 2009).

A sugestão – exercite o seu corpo: pratique qualquer atividade física de que goste – possui relação com o gerenciamento emocional da estudante, haja vista que pode contribuir para a redução do estresse, podendo ser um momento para relaxar a mente com o intuito da assimilação e consolidação de novos conhecimentos (DIAS; BAMBIRRA; ARRUDA, 2015).

A proposição – exercite a sua mente: reze, medite – também dialoga com a estratégia de gerenciamento emocional, que se propõe a fomentar o desenvolvimento de emoções que poderão contribuir para a execução da intenção da estudante, levando em consideração o dinamismo das percepções que atua no processo motivacional de cada indivíduo (BAMBIRRA, 2009).

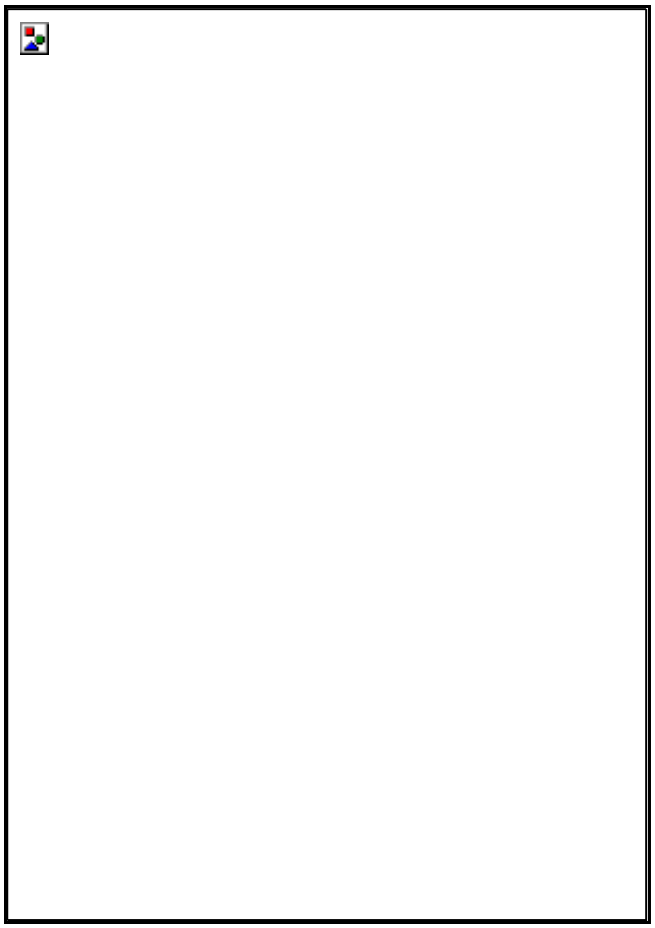
A recomendação – preste atenção às suas aulas e tire o máximo proveito delas – se relaciona à estratégia metacognitiva que prevê o gerenciamento da concentração (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), objetivando que as estudantes possam focar e tirar proveito de suas aulas, professores e colegas, para a compreensão dos conteúdos abordados.

A última sugestão – analise-se, motive-se, aumente a sua autoestima, contando com amigos, professores e familiares para ajudá-la em seu processo automotivacional – diz respeito às estratégias de gerenciamento emocional e do ambiente, já que tem em vista promover o autoencorajamento e explorar as influências positivas que podem auxiliar no ato de estudar, considerando o dinamismo das percepções (BAMBIRRA, 2009).

Em seguida, o *planner* contempla a página *My goal for the semester is* (Minha meta para o semestre é), na qual as estudantes são convidadas a descreverem a meta do semestre e a

refletirem sobre os motivos que as levaram a querer alcançar essa meta: *Why do I intend to achieve it?* (Por que eu pretendo alcança-la?) (FIGURA 11).

FIGURA 11 – *My goal for the semester is* (Minha meta do semestre é)

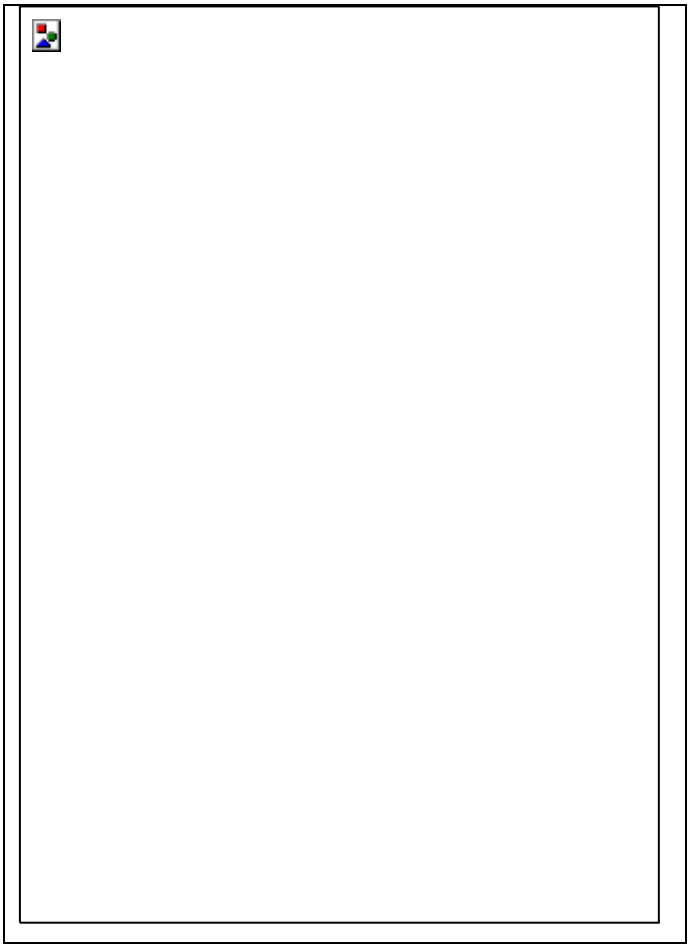


Fonte: Elaborada pela autora.

A criação de metas é uma estratégia metacognitiva que promove o foco na disciplina e no planejamento, elementos essenciais à automotivação, além de poder aumentar o poder de responsabilização, de decisão e da sensação de realização, contribuindo para a automotivação (DIAS; BAMBIRRA; ARRUDA, 2015).

Dando prosseguimento ao estabelecimento de metas plausíveis de serem alcançadas ao longo do processo de gerenciamento, na sequência, foi disposta a página *My subgoals for the months are* (Minhas submetas para os meses são), que contemplava a divisão das metas em submetas menores (FIGURA 12).

FIGURA 12: *My subgoals for the months are* (Minhas submetas para os meses são)

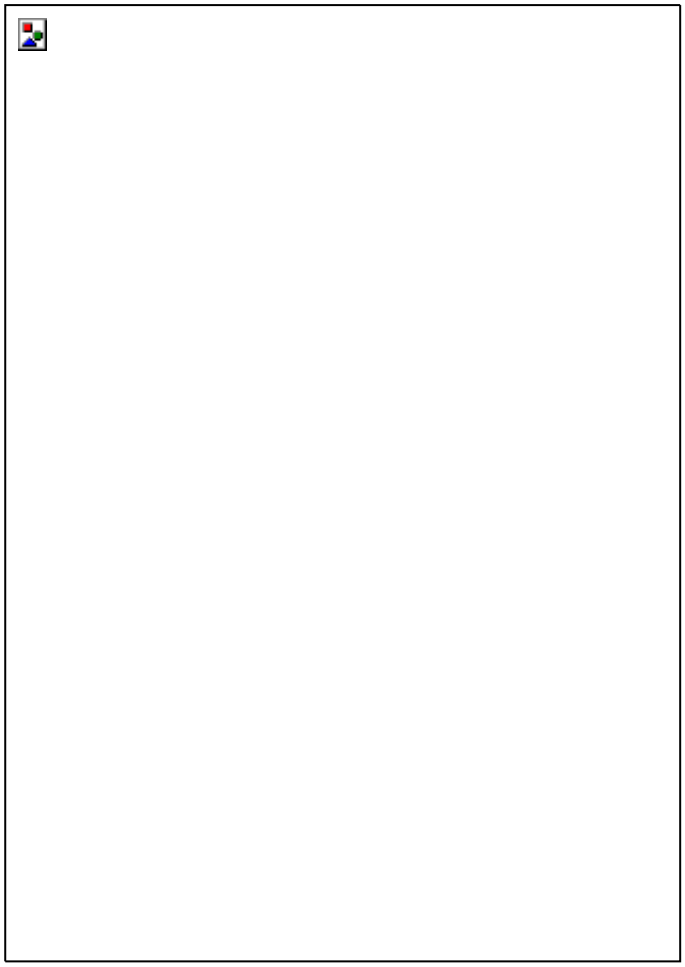


Fonte: Elaborada pela autora.

Essa página foi criada por entendermos que a meta semestral deveria ser desmembrada em submetas menores, tendo em vista o tempo e o esforço implementados para a sua realização. De acordo com Dias, Bambirra e Arruda (2015, p. 101), “o estabelecimento de metas e objetivos é fundamental para garantir o cumprimento de todas as tarefas [...]. Além disso, imprime ritmo e disciplina em nossa rotina, aspectos muito importantes para o sucesso da aprendizagem”.

Posteriormente, foi acrescentada uma página com o calendário do mês, a fim de que as estudantes pudessem registrar as atividades que considerassem importantes no mês, (provas, trabalhos, apresentações, horários de estudos *etc*.), fomentando a organização e a auto responsabilidade (FIGURA 13).

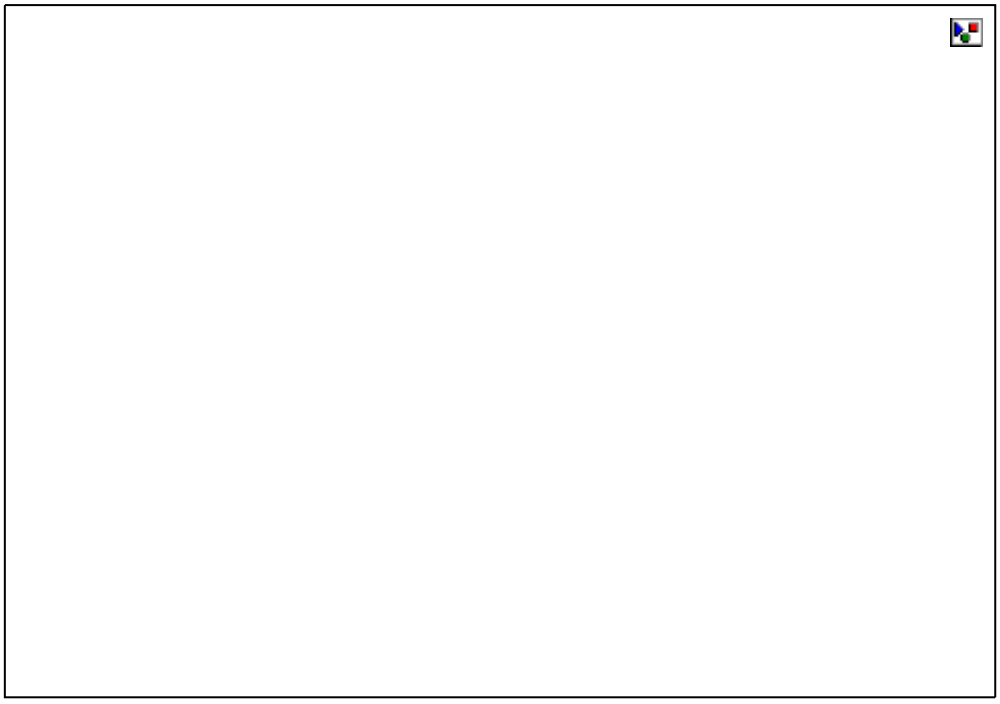
FIGURA 13 – Calendário para registro de atividades



Fonte: Elaborada pela autora.

Em seguida, foi disposto o *tracker* de ações que visam ao alcance das submetas, no qual as participantes foram convidadas a registrarem atitudes, ações ou hábitos que gostariam de implementar no desenvolvimento de seu processo motivacional para a aprendizagem e a qual frequência que pretendiam exercê-las ao longo do mês (FIGURA 14).

FIGURA 14 – *Tracker*

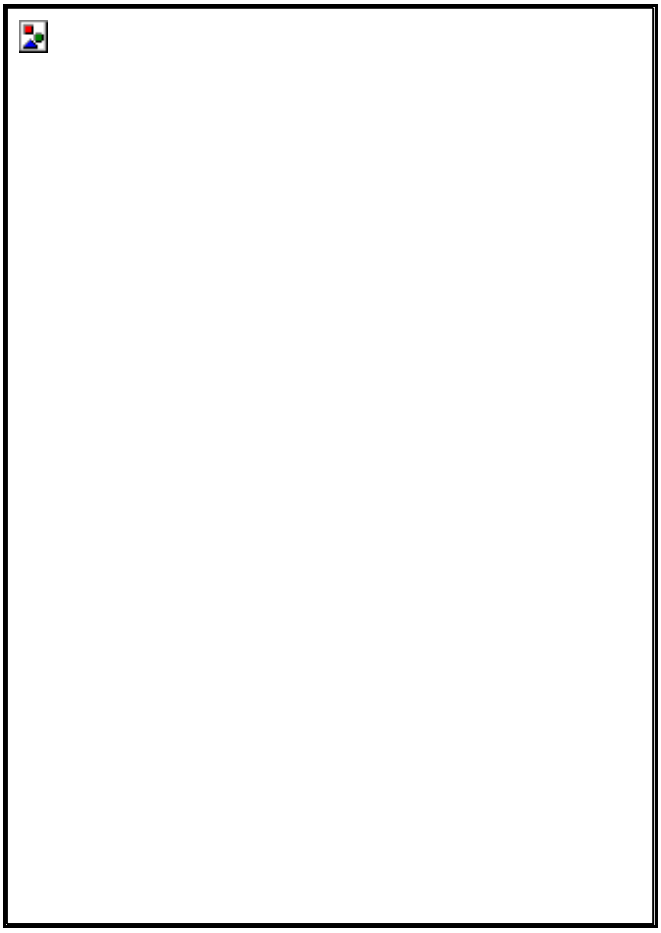


Fonte: Elaborada pela autora.

O *tracker*, além de ser componente característico do gênero *planner*, compõe uma estratégia de gerenciamento de comprometimento e de gerenciamento emocional, uma vez que a estudante pode registrar as atividades a que se propôs realizar, as quais gostaria de implementar em sua rotina, fomentando o compromisso, consigo mesma, de executar as atividades que considera importantes. Além disso, o fato de a estudante perceber ter cumprido as atividades por ela estabelecidas pode fazer com ela se encoraje e auto incentive para prosseguir executando tais hábitos no futuro.

A seguir, foi proposto que as estudantes desenvolvessem um plano de ação para alcançar a submeta do primeiro mês, estabelecendo as tarefas que pretendiam executar em cada dia da semana para o alcance da submeta 1 (FIGURA 15). De acordo com Dias, Bambirra e Arruda (2015) o planejamento é elemento importante para que as metas estabelecidas tenham maior chance de serem cumpridas.

FIGURA 15 - Planejamento de ações para o cumprimento das submetas



Fonte: Elaborada pela autora.

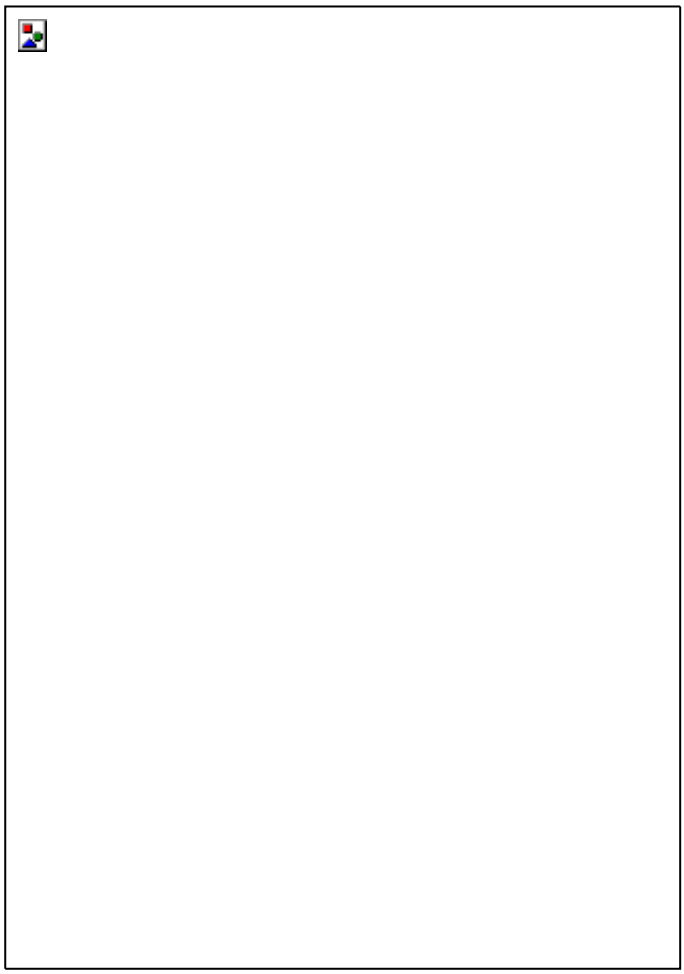
Essas propostas se ligam à estratégia de gerenciamento do comprometimento, pois são responsáveis por ajudar as estudantes a visualizarem com mais clareza os passos necessários para alcançarem a meta e cumprirem-nos, podendo aumentar comprometimento com a sua intenção.

Neste momento, a pesquisadora conduziu uma reflexão voltada à proteção da motivação dos estudantes (BAMBIRRA, 2009), tendo em mente o perfil de aprendizagem de cada estudante (DÖRNYEI, 2017), auxiliando-as no possível ajuste das metas e submetas, sempre que necessário, e à percepção das próprias limitações e possibilidades, fatores provenientes de uma visão complexa do processo motivacional.

Para gerenciarem a própria motivação, as estudantes foram convidadas a se planejarem semanalmente, tendo em vista a meta que estabeleceram para o mês, podendo redimensionar

as suas ações em prol da execução e do alcance de suas metas, registrando as etapas no *planner* motivacional (FIGURA 16).

FIGURA 16 – *Weekly Agenda* (Agenda Semanal)



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa proposta também se caracteriza por fomentar o gerenciamento do comprometimento, visto que pode ajudar a preservar ou aumentar o comprometimento com a meta estabelecida. De acordo com Bambirra (2009) e Dias, Bambirra e Arruda (2015), na medida em que estabelecemos objetivos de médio ou longo prazo, notamos que, para atingí-los, precisamos alcançar diversos outros pequenos objetivos, a fim alcançar metas futuras.

Nesta página, há um espaço destinado ao registro da *Quote of the week* (Frase da semana), o qual foi disposto com o objetivo de que a estudante pudesse escrever frases que pudessem estimulá-la a permanecer motivada e a seguir com suas atividades, tendo em vista o

desenvolvimento da estratégia de autorregulação voltada ao gerenciamento emocional, que sugere a promoção de emoções que conduzam a um estado emocional favorável à execução de intenções do estudante.

Manter atitudes positivas, de acordo com Gregersen, Mercer *et al* (2016), pode alterar de forma substancial o modo como cumprimos as tarefas, olhamos para a vida, nos enxergamos e acreditamos em nós mesmos e nos outros, como vivemos a vida. Assim, após a primeira semana do mês de agosto, esse espaço ficará em branco, de modo que o próprio estudante registre a frase da semana que melhor convier ao seu contexto.

Na página em questão, também há uma aba para que a estudante registrasse a submeta que estabeleceu para a semana, com o intuito de visualizá-la e definir com mais clareza as etapas que precisaria desenvolver para alcançar a essa submeta.

Após o registro da submeta da semana, há um espaço para que as estudantes registrassem as tarefas que entendiam ser necessárias de executar na semana (*Tasks to do this week*) para alcançarem a submeta criada.

A página também comporta uma aba intitulada *Means and resources* (Meios e recursos) na qual as estudantes poderiam apontar as formas e os recursos que pretendiam utilizar para alcançar a submeta. Essa proposta dialoga com o modelo motivacional de Dörnyei (2001), que prevê que sejam delineados os meios e recursos que serão empregados para o alcance das metas, a fim de que haja clareza acerca do que é necessário para dar os passos que poderão levar ao seu alcance.

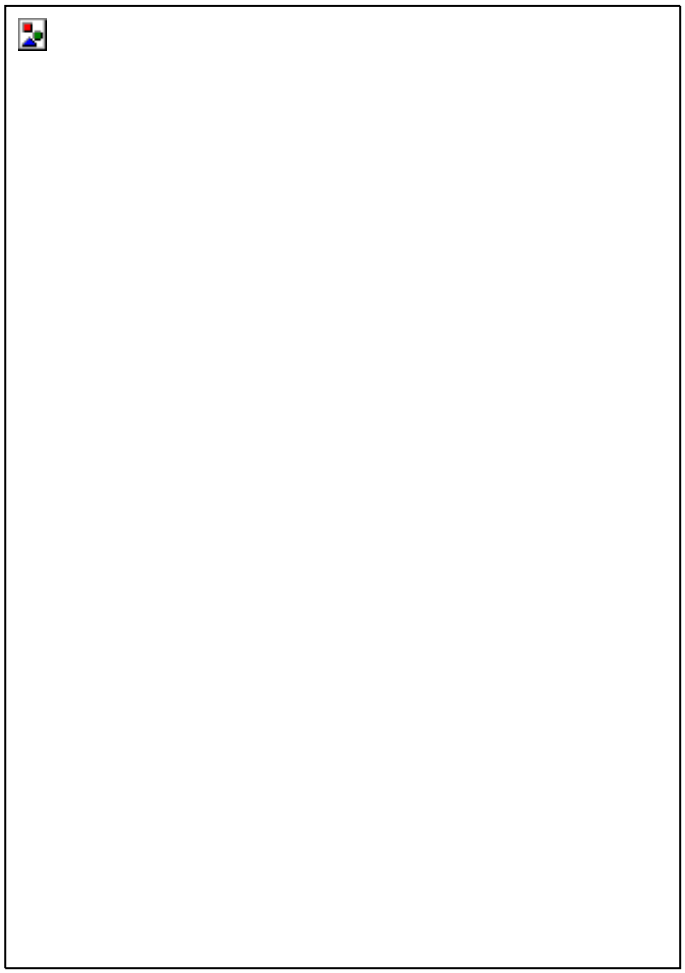
Ademais, a página contém duas abas intituladas *Special reward?* (Recompensa especial) e *Explain why* (Explique porquê), a qual se relaciona à estratégia de gerenciamento do comprometimento e emocional, visto que propõe que sejam mantidas na mente da estudante recompensas ou incentivos para a realização de terminada tarefa, promovendo o seu comprometimento e a geração de influências positivas para que a estudante realizasse as atividades que estabeleceu. Além disso, essas proposições proporcionam a reflexão por parte da estudante acerca do que realizou, seus alcances e limitações, e se merecia se atribuir uma recompensa pelo que desempenhou ao longo da semana.

Ainda nessa página, foram incluídas duas perguntas, pelas quais se pretendeu promover a reflexão e autoavaliação por parte da estudante: *How do I feel about my study?* (Como eu me sinto em relação aos meus estudos?), e *Did I reach the subgoal?* (Eu alcancei a

submeta?). Essa proposta está vinculada ao processo de autorreflexão e avaliação, fase pós-acional integrante do modelo automotivacional de Dörnyei (2001).

Na sequência, o *planner* traz uma página voltada à avaliação do progresso semanal da estudante (FIGURA 16), pela qual ela foi convidada a pensar sobre a sua semana de estudos e descrever as *Tasks fulfilled* (Tarefas cumpridas) e os *Comments* (Comentários), as *Non-fulfilled tasks* (Tarefas não cumpridas) e os *Comments* (Comentários), aquilo que acreditava ser preciso mudar (*To be changed*), e como fazê-lo (*How*), as suas conquistas (*Achievements*) e os motivos pelos quais se sentia grata naquela semana (*To be thankful for*) (FIGURA 17).

FIGURA 17 – *Weekly Resumée* (Resumo Semanal)



Fonte: Elaborada pela autora.

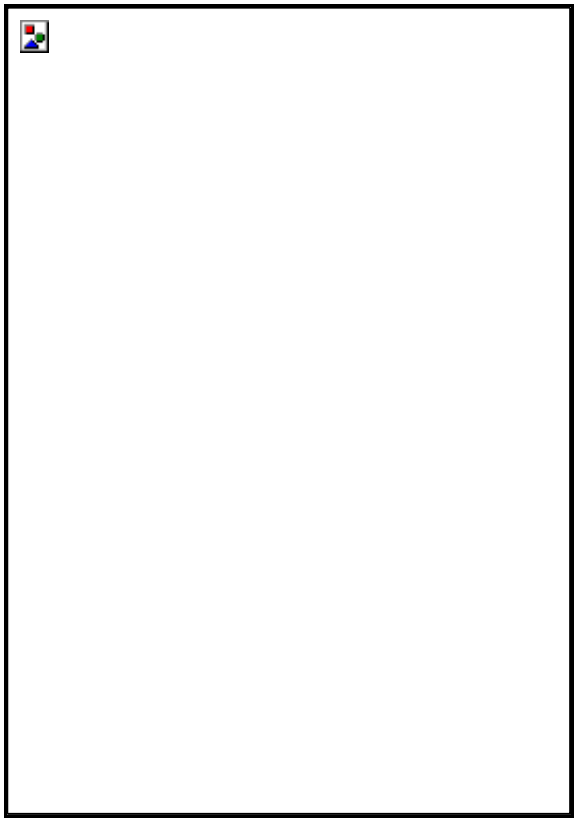
Essa avaliação compõe parte importante do processo motivacional da estudante, e dialoga com o proposto no modelo de Dörnyei (2001), que prevê a reflexão, autoavaliação e o

ajuste de metas no processo automotivacional em fase pós-acional. Essa seção também permitiu que a estudante pudesse refletir sobre as suas ações e sobre as mudanças que pudessem ser necessárias para o alcance de suas metas, considerando a imprevisibilidade e a dinamicidade do processo motivacional.

Além disso, o balanço serviu para que as estudantes pudessem refletir e ter consciência sobre o que alcançaram até aquele momento e sobre o que são gratas, promovendo a geração de um fluxo motivacional que poderia levar à continuidade do esforço para o alcance das metas, (DÖRNYEI, 2001).

Considerando a multiplicidade de aspectos que envolvem o processo motivacional, sua complexidade, dinamicidade, imprevisibilidade e mutabilidade, a página intitulada *Minha página* (FIGURA 18) foi criada para que a estudante tivesse um espaço para registrar informações que lhe parecessem importantes, interessantes ou válidas naquele momento.

FIGURA 18 – *My page* (Minha página - Relatos da estudante)

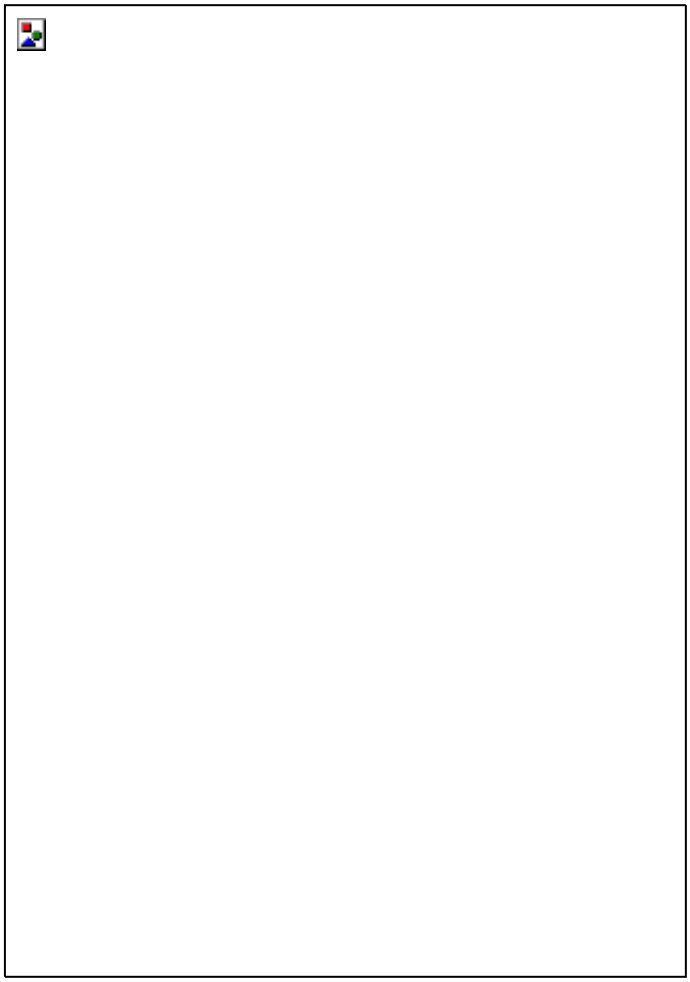


Fonte: Elaborada pela autora.

Ao final de cada mês, a estudante foi convidada a preencher o *Month resumé* (Resumo mensal) (FIGURA 19), no qual foi proposto que ela fizesse um balanço de seus estudos ao

longo daquele mês, de seu estado motivacional, das estratégias que mais funcionaram ao longo do mês, além de ter a oportunidade de rever a sua meta, submetas e apontar quaisquer mudanças. Ademais, foi sugerido que ela inserisse, no início da página, um adesivo ou desenho que ilustrasse a sua percepção acerca dos resultados alcançados naquele mês.

FIGURA 19 – *Month Resumé* (Resumo mensal: avaliação do processo de gerenciamento)



Fonte: Elaborada pela autora.

O processo descrito foi repetido semana a semana, mês a mês, durante um semestre letivo.

Quinzenalmente, as estudantes participaram das sessões de orientação, de modo a refletirem sobre seu processo automotivacional e de aprendizagem, de acordo com o

preenchimento que fizeram do *planner* e com o que observaram e sentiram ao longo do processo.

Neste momento, a pesquisadora realizou reflexões, junto às estudantes, atentando para a proteção da motivação (BAMBIRRA, 2009), auxiliando-as em possíveis ajustes de metas e submetas, sempre que necessário, e a lidar com as próprias limitações e possibilidades.

3.3.2 Narrativa

Com o intuito de desenvolver o segundo objetivo específico – Conhecer as percepções e/ou reflexões da estudante sobre a experiência de utilização do *planner*, com vistas a identificar o que ela significou para a sua motivação, e o que a estudante levará para a sua vida a partir dessa experiência – propusemos, na página *About my experience* (Sobre a minha experiência), que a estudante narrasse a sua experiência de interação com o *planner* e o que ela levaria dessa experiência para a sua vida (FIGURA 20).

De acordo com Rollemberg (2013) estudiosos sugerem que uma narrativa seja sempre precedida de uma pequena introdução, de modo que seja explicado ao narrador a finalidade da ação. Segundo a autora, a introdução pode "funcionar no empoderamento do entrevistado, na medida em que ele terá mais informações sobre a situação de comunicação em que se encontra, de forma a ter condições de melhor se posicionar nela" (ROLLEMBERG, 2013, p. 44).

FIGURA 20: *About my experience* (Sobre a minha experiência) – Narrativa

Fonte: Elaborada pela autora.

Por esse motivo, inserimos a introdução: *Looking back the experience of interacting with this planner, what will I take from it to my life?* (Olhando para a experiência de interação com o *planner*, o que eu levarei desta para a minha vida?).

3.3.3 Entrevista com a professora

Já para atender ao terceiro objetivo específico – verificar o ponto de vista do professor acerca da postura da estudante com relação à aprendizagem de inglês ao longo do gerenciamento da motivação –, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora da disciplina, ao final da coleta de dados (APÊNDICE A).

Acerca do emprego das entrevistas como método de coleta de dados nas pesquisas atuais, Rollemberg (2013) afirma:

> é importante lembrar que, na vida cotidiana, estamos constantemente envolvidos em práticas sociais de construção de significados e de (re)construção de nossas identidades. A situação de entrevista vem oportunizar e facilitar a reflexão e a discussão sobre essas práticas, sobre quem somos e o que fazemos. Tal reflexão, por sua vez, pode propiciar mudanças e reconfigurações identitárias com maior agentividade da parte dos interagentes. Entrevistado e entrevistador participam dessas construções em conjunto. A escolha, seja do momento, do tópico, dos entrevistados, das perguntas e respostas ou até mesmo da interpretação, é um processo interacional e ativo. O entrevistador não é mais tido como alguém que extrai informações de uma "vasilha". A entrevista como um todo é uma coconstrução da qual entrevistador e entrevistado participam ativamente (p. 40).

Cabe salientar que, no início da coleta de dados, a professora foi convidada a participar da pesquisa, informada sobre os objetivos e sobre como seria desenvolvida, teve conhecimento e contato com o *planner* e foi informada de que os alunos passariam a registrar os dados no *planner* e se reuniriam quinzenalmente com a pesquisadora para as sessões de orientação. Foi esclarecido ainda que a professora se sentisse à vontade para ter ou não discussões e contato com as estudantes e seus *planners* acerca desse preenchimento.

A entrevista possibilitou o entrecruzamento de dados para entender sobre o processo de gerenciamento motivacional da estudante.

3.4 Procedimentos metodológicos para a geração dos dados

Nesta seção, são apresentados os procedimentos metodológicos que foram empregados na pesquisa para viabilizar a coleta de dados.

Inicialmente, o *planner* motivacional foi entregue e apresentado às estudantes participantes da pesquisa, de modo que elas conhecessem o instrumento, entendessem como poderiam utilizá-lo e pudessem tirar dúvidas iniciais.

Junto com o *planner*, foi entregue o *My motivational planner tutorial* (Tutorial para a utilização do *planner*), que é uma espécie de manual que oferece informações sobre o preenchimento de cada seção do *planner*, visto que as estudantes fariam a maior parte do preenchimento sozinhas e poderiam esclarecer de forma mais rápida e acessível alguma dúvida que pudesse surgir ao longo do processo (FIGURA 21).

FIGURA 21: *My motivational planner tutorial* (Tutorial para a utilização do *planner*)

Fonte: Elaborada pela autora.

Fonte: Elaborada pela autora.

Fonte: Elaborada pela autora.

Em seguida, foi proposto que as estudantes iniciassem a utilização do *planner*, seguindo os passos conforme dispostos no próprio *planner* e no *tutorial*. Vale salientar que foi também disponibilizado o contato da pesquisadora para o esclarecimento de dúvidas que surgissem durante a utilização do instrumento.

Quinzenalmente, durante um semestre letivo, as estudantes participaram de sessões de orientação, encontros com a pesquisadora, de modo a verificar como estava o andamento da utilização do *planner* motivacional, o processo de gerenciamento, os preenchimentos realizados e para promover a análise, reflexão e discussão sobre os registros. Esses encontros eram iniciados com a retomada dos registros do *planner* e, ao final, a pesquisadora fazia algumas perguntas, disponibilizadas no ANEXO A, para entender sobre o processo de gerenciamento.

Ao final da coleta de dados, as estudantes redigiram uma narrativa para falar sobre a experiência e registrar seus pontos de vista acerca do processo de gerenciamento e utilização do *planner*.

Por sua vez, o professor também foi entrevistado, de modo a obtermos as suas visões no que diz respeito ao gerenciamento motivacional da estudante participante.

3.5 Critérios para a análise dos dados

Nesta seção são apresentados os critérios para a análise dos dados.

3.5.1 Análise do Planner

A análise de conteúdo dos dados registrados no *planner* foi realizada por meio da associação entre os registros realizados pela estudante no *planner*, as discussões efetuadas ao longo das sessões de orientação e o referencial teórico acerca do gerenciamento da motivação.

Para analisar os dados coletados no processo da sessão de orientação, fizemos uma descrição do andamento da sessão, levando em consideração o preenchimento do *planner*, as questões levantadas pela pesquisadora e as notas de campo da pesquisadora.

As sessões foram feitas de forma quinzenal, logo, tivemos cerca de duas sessões por mês, com exceção do mês de novembro, quando tivemos 3.

Assim, identificaremos como sessão de orientação 1, a primeira realizada no mês, sessão de orientação 2, a segunda, e assim por diante.

O mês de agosto foi reservado para a inicialização da pesquisa e encontro de orientação acerca da utilização do planner, com exceção da última semana, quando a

participante iniciou a utilização e o preenchimento do planner. Assim, a primeira sessão do mês de setembro faz referência à última semana de agosto, e assim por diante.

Vale ressaltar que as sessões fazem referências às duas semanas anteriores à data da sessão, de modo que a estudante pudesse refletir e discorrer sobre o processo vivenciado para, então, falar sobre ele.

3.5.2 Análise da narrativa

As narrativas foram analisadas por meio da associação dos registros da estudante acerca da experiência de gerenciamento vivenciada, às bases teóricas da pesquisa e aos demais registros analisados até o momento, de modo entender sobre os impactos do processo de gerenciamento experimentado.

3.5.3 Análise da entrevista da professora

Com o propósito de analisar a entrevista feita com a professora da disciplina *Oficina de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira III*, foi realizada uma análise de conteúdo das informações fornecidas pela professora, de modo a identificar informações acerca da motivação da estudante.

A análise contribuiu ainda para a triangulação dos dados e geração de resultados, na medida em que relacionamos os dados do processo de gerenciamento, das experiências narradas pela estudante, à visão apresentada pelo professor acerca da motivação da estudante.

3.6 Questões éticas

Passamos, nesta seção, a apresentar as questões éticas observadas na proposição deste estudo, com base no documento: *Ética para pesquisadores - Promovendo a Excelência na Pesquisa em FP7*[9] (EUROPEAN COMISSION, 2013), em que são descritos todos os aspectos que envolvem a ética na pesquisa acadêmico-científica mundial na atualidade.

---

[9] *European Commission, Ethics for researchers* – Facilitating Research Excellence in FP7, 2013 (tradução nossa).

As participantes da pesquisa manifestaram o desejo de participar voluntariamente, sem que houvesse qualquer tipo de imposição ou coerção. Cabe ressaltar que foi facultado a elas o direito de deixarem a pesquisa a qualquer momento, se assim o desejassem.

Foi assegurado, também às participantes, o direito ao anonimato, por meio da preservação de sua identidade no texto presente e em publicações futuras. Além disso, elas foram protegidas no sentido de que nada que fizessem ou dissessem à pesquisadora pudesse prejudicá-las em sua vida estudantil ou pessoal, dentro e fora da escola.

As participantes tiveram seus interesses e bem-estar preservados ao longo da pesquisa e após o seu encerramento. Garantimos ainda que os resultados não seriam usados por terceiros em qualquer hipótese.

Nesse sentido, salientamos que a pesquisadora não exerceu qualquer tipo de alteração ou manipulação dos dados e a pesquisa assegurou a integridade e o rigor científicos de seu *design*, principalmente em fase de geração de dados, análise e publicação dos resultados.

Faz-se válido pontuar que as participantes da pesquisa foram informadas sobre os objetivos, métodos, intenções de usos da pesquisa, implicações da participação de cada uma, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO I). Cabe destacar que, da maneira como foi pensada e proposta esta pesquisa, não foram identificados quaisquer riscos às participantes envolvidas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi impresso, apresentado e assinado pelas participantes antes do início da coleta de dados. A pesquisa decorreu de maneira aberta e sem quaisquer tipos de pontos obscuros ou desconhecidos pelas participantes, que tiveram, a qualquer tempo, liberdade de conhecer os registros e as análises feitas dos dados que forneceram.

Foi solicitado que elas assinassem o TCLE, no qual atestavam estar cientes dos objetivos, procedimentos de geração dos dados e sua concordância com tais termos, manifestando formalmente o seu aceite em participar da pesquisa.

Acreditamos que a pesquisa influenciou de forma positiva as estudantes participantes, na medida em que, no seu decorrer, elas puderam conhecer, exercitar e desenvolver estratégias automotivacionais que poderiam trazer benefícios para o seu processo de aprendizagem naquele momento e, quiçá, em um momento futuro.

Da mesma forma, esperávamos que a professora da disciplina pudesse, se assim o desejasse, valer-se do *planner* ou de algumas das estratégias nele apresentadas para auxiliar as estudantes no gerenciamento de sua motivação.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do CEFET-MG em 22 de novembro de 2019 e que se encontra cadastrada e aprovada na Plataforma Brasil sob o número CAAE: 19465219.4.0000.8507.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram gerados a partir da análise do *planner*, da participação nas sessões de orientação e da escrita da narrativa da estudante, intitulada P1, matriculada na disciplina *Oficina de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira III*, do curso de Letras do CEFET-MG, e da entrevista realizada com a professora da referida disciplina.

Esse capítulo está organizado em três subitens, de acordo com os objetivos desta pesquisa, a saber:

4.1 Processo de gerenciamento motivacional – registros no *planner* e sessões de orientação.

4.2 Experiência de utilização do *planner* para o gerenciamento da motivação – narrativa;

4.3 Percepção do professor com relação à motivação da estudante - entrevista.

4.1 Processo de gerenciamento motivacional

O processo de gerenciamento motivacional ocorreu ao longo do semestre letivo em que os dados foram gerados. Este foi mediado pela pesquisadora, nas sessões de orientação, e por meio do preenchimento do *planner*, em casa ou outro local definido pela estudante.

Ao todo, a participante teve nove sessões de orientação em um intervalo aproximado de 15 dias entre uma e outra sessão. Segue, abaixo, o Quadro 3, que apresenta as datas de cada sessão de orientação ao longo dos meses de coleta e o período de gerenciamento coberto por cada sessão.

QUADRO 3: Datas das sessões de orientação

DATAS DAS SESSÕES DE ORIENTAÇÃO				
	Agosto	**Setembro**	**Outubro**	**Novembro**
Semana 1	-	-	04/10/2019 Sessão de orientação 5	09/11/2019 Sessão de orientação 7
Semana 2	-	13/09/2019 Sessão de orientação 3	-	-
Semana 3	-	-	19/10/2019 Sessão de orientação 6	23/11/2019 Sessão de orientação 8
Semana 4	23/08/2019 Sessão de orientação 1	28/09/2019 Sessão de orientação 4	-	29/11/2019 Sessão de orientação 9
Semana 5	30/08/2019 Sessão de orientação 2	-	-	-

Com o intuito de descrever o processo de gerenciamento, apresentamos, na sequência, os dados do *planner* que foram analisados durante as sessões de orientação. Foram analisadas as anotações feitas aos seguintes tópicos do *planner*: *Tracker* (*Tracker* das submetas), *Weekly agenda* (Agenda semanal), *Week resumèe* (Resumo semanal), *My page* (Minha página), e *Month resumèe* (Resumo mensal), bem como as questões feitas durante a sessão de orientação e as notas de campo da pesquisadora (QUADRO 4).

QUADRO 4 – Fontes dos dados que revelam gerenciamento de motivação

SESSÃO DE ORIENTAÇÃO						
ATIVIDADES DO *PLANNER*					**QUESTÕES FEITAS NAS SESSÕES DE ORIENTAÇÃO**	**NOTAS DE CAMPO DA PESQUISADORA**
Tracker	**Agenda semanal**	**Resumo semanal**	**Minha página**	**Resumo mensal**	Pergunta 1- Você deu conta de alcançar a submeta que estabeleceu para as duas últimas semanas, total ou parcialmente?	
	frase da semana	tarefas cumpridas e não cumpridas	relatos da estudante	adesivo		
	submetas da semana tarefas para fazer nessa semana	comentários acerca das tarefas cumpridas e não cumpridas		balanço dos estudos no mês	Pergunta 2- Como você vê o preenchimento do *planner* durante este período? Você acha que te ajudou de alguma forma no gerenciamento da motivação?	
	recompensa especial sentimento em relação aos estudos	conquistas e gratidão		estado motivacional estratégias que funcionaram	Pergunta 3- Por acaso o preenchimento do *planner* teve alguma influência em sua aprendizagem de inglês? O instrumento te ajudou a aprender? Pergunta 4- Você se sente disposto(a) a continuar gerenciando a sua motivação por meio da dinâmica proposta por esta pesquisa (estabelecimento de metas e submetas e preenchimento regular do *planner*)?	

Os dados analisados ao longo desse capítulo: registros no *planner*, questões feitas na sessão de orientação e notas de campo, estão correlacionados às fases pré-acional, acional e pós-acional, conforme o modelo de Dörnyei (2001). Assim, as questões feitas sobre o processo de gerenciamento correspondem ao procedimento de fase pós-acional e fecham,

dessa maneira, um ciclo, retroalimentando o processo, permitindo que ele recomece parcial ou totalmente e se perpetue pelo tempo que a estudante quiser.

Na sequência, passamos a descrever e analisar o processo de gerenciamento motivacional da estudante com base na discussão dos dados relativos a cada sessão de orientação.

4.1.1 O gerenciamento motivacional da participante 1

Descrevemos, neste tópico, as sessões de orientação pelas quais a estudante passou ao longo do processo de gerenciamento proposto por esta pesquisa, nas quais foram retomados os registros feitos por ela em seu *planner* e as questões feitas pela pesquisadora nas sessões de orientação.

Sessão de orientação 1 – 23/08/2019 – semana 4 do mês de agosto

Na primeira sessão de orientação foram entregues e apresentados o *planner* e o *How-to-use the planner* (Como utilizar o *planner*), explicando sobre como seria conduzido o processo de gerenciamento, com o intuito de que a estudante pudesse ter ciência do percurso proposto pela pesquisa e, então, definisse por participar ou não, e, em caso de se voluntariar a participar, assinasse o termo de compromisso.

Nesse sentido, a pesquisadora explicou que seriam feitas sessões de orientação quinzenais, nas quais a participante deveria levar o *planner*, com os preenchimentos das duas últimas semanas, para que pudessem refletir sobre o processo, definir e redefinir caminhos e fazer a autoavaliação por meio das reflexões propostas no *planner* e das questões abordadas nas sessões de orientação.

Além disso, neste primeiro encontro, a pesquisadora auxiliou a estudante na definição de suas metas semestrais e mensais, de modo que ela pudesse pensar em objetivos factíveis de serem alcançados e criasse submetas semanais alinhadas a esses objetivos.

Na primeira sessão de orientação, a estudante chegou interessada em participar da pesquisa, mostrando-se curiosa para entender como as propostas deste estudo poderiam ajudá-

la a se sentir mais motivada para estudar e a melhorar o seu desempenho na aprendizagem da língua inglesa (Nota de campo da pesquisadora).

Após as explicações sobre o processo da pesquisa: a utilização do *planner*, as sessões de orientação, e a escrita da narrativa, a participante reiterou o seu interesse em participar e assinou o termo de compromisso.

Iniciamos, então, o trabalho com o *planner*. Este foi entregue à estudante e pedimos que ela preenchesse os seus dados pessoais, na página *About myself* (Sobre mim), e que, em casa, preenchesse a página *Count them in* (Conte com eles), que continha a lista de pessoas que poderiam auxiliá-la ao longo do processo.

Na sequência, foi apresentada à participante a página *To do* (Por fazer), na qual ela deveria listar, em casa ou outro local, os compromissos que viessem à mente ao longo da utilização do *planner*, de modo a promover o foco na tarefa que estivesse desenvolvendo.

Em seguida, foi proposta a reflexão, na página *Tell yourself* (Diga a si mesma), sobre o que deixava a participante satisfeita ou não com relação à sua aprendizagem de inglês. Foi pedido que a participante refletisse e fizesse o preenchimento em casa (FIGURA 22).

Observamos que P1 relata que o que a deixava satisfeita era: “Utilizar o idioma para participar do processo seletivo do Mestrado”, e o que não a deixava satisfeita: “A disciplina com o enfoque no aprendizado do idioma, por exemplo, como curso de idiomas”. A participante esclareceu que a disciplina oferecida na instituição não era ensinada como nos cursos de idiomas, mas com um enfoque mais superficial e específico, neste caso para a leitura, o que a desagradava (Nota de campo da pesquisadora).

FIGURA 22: *Tell Yourself* (Diga a si mesma - Reflexão de P1 sobre sentimento incial frente à aprendizagem de inglês)

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Posteriormente, foi pedido que ela pensasse em seus desejos de aprendizagem e os incluísse na página *Learning wishlist* (Desejos de aprendizagem), conforme Figura 23.

FIGURA 23: *Learning wishlist* (Lista dos desejos de aprendizagem) de P1

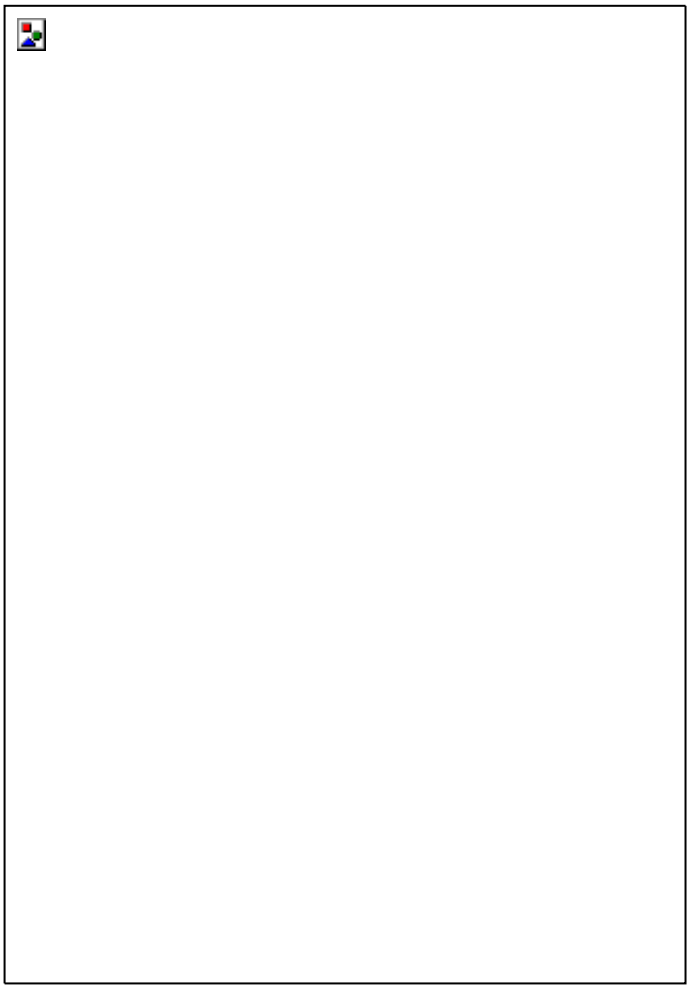
Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Ainda nessa sessão, foi explicado à participante que o enfoque da pesquisa era o processo de gerenciamento da sua motivação e que, para isso, seriam apresentadas algumas estratégias automotivacionais que poderiam auxiliá-la a se sentir mais motivada para alcançar suas metas, e que durante o período de utilização do *planner* e das sessões de orientação, ela poderia até criar outras.

Nesse sentido, foram apresentadas e explicadas as estratégias automotivacionais contidas na página *Strategies to do the best* (Estratégias para fazer melhor) (FIGURA 10), de

modo que a estudante pudesse conhecê-las. Foi incentivado, pela pesquisadora, que ela tentasse incorporar tais estratégias ao longo do processo de gerenciamento.

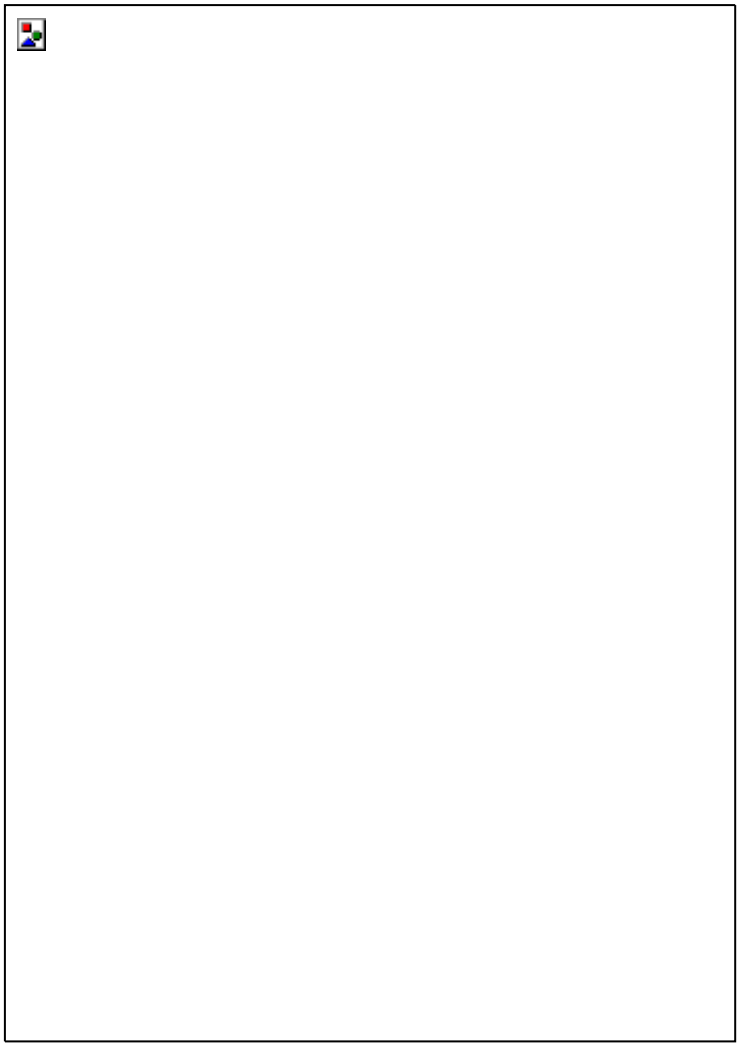
FIGURA 10: *Strategies to do the best* (Estratégias para fazer melhor)



Fonte: Elaborada pela autora.

Na sequência, foi apresentada à participante a página *My goal for the semester is...* (Minha meta do semestre é...), e proposto que ela pensasse em uma meta de aprendizagem, relacionada ou não à disciplina que estava cursando, e que envolvesse a lista de desejos de aprendizagem da língua inglesa, que ela havia preenchido. Foi informado para P1 que essa meta poderia ser revista ao longo do processo e alterada, caso ela desejasse (FIGURA 24).

FIGURA 24: *Meta semestral* de P1



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Observamos, nesse primeiro momento, que as metas semestrais registradas por P1 dialogavam com metas relacionadas à disciplina – "Produção de textos relacionados à capa", mas também com metas pessoais – "Aprendizagem do vocabulário, pronúncia, ortografia".

Após a definição da meta do semestre, passamos a dialogar sobre a criação de metas mensais, que visassem ao alcance das metas semestrais. Foi informado novamente à estudante que ela teria autonomia para alterar as submetas sempre que considerasse necessário. Assim, na página *My subgoals for the months are...* (Minhas submetas para os meses são…), a participante preencheu os dados que seguem (FIGURA 25).

FIGURA 25: *Submetas mensais* de P1

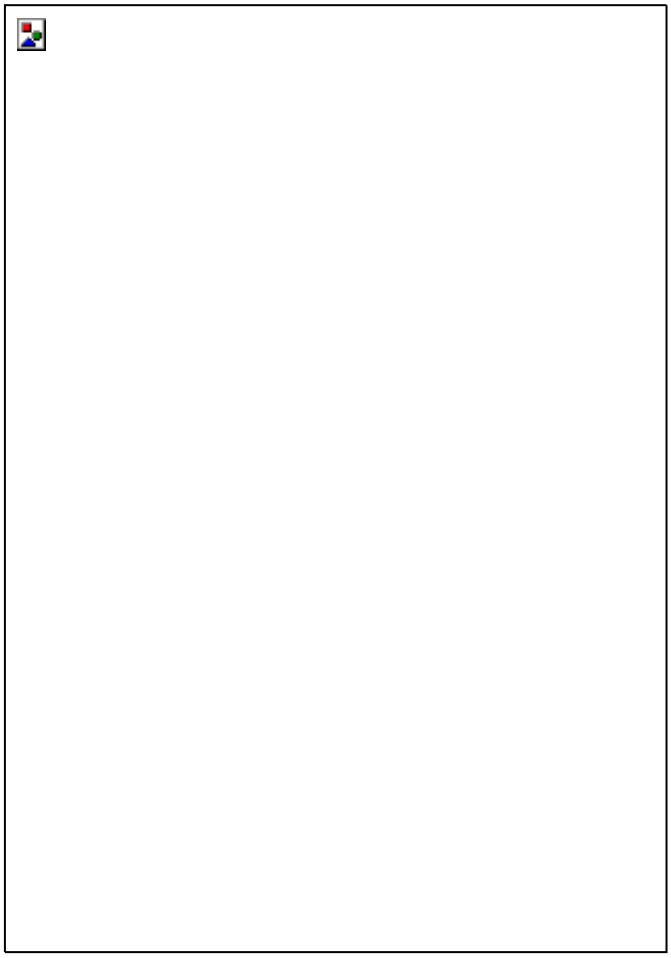
Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Observamos que as *Submetas mensais* estabelecidas por P1 estão em sintonia com as metas semestrais e que estas se referem tanto à meta semestral referente à disciplina: “Produção de textos relacionados à capa”, quanto à meta pessoal, vinculada aos desejos de aprendizagem da estudante “Aprendizagem do vocabulário, pronúncia, ortografia”.

Foi, então, apresentada à estudante a página *Weekly agenda* (Agenda semanal), Figura 16, que foi desenvolvida com o objetivo de fomentar, especialmente, o gerenciamento do comprometimento. Para tanto, propusemos que, nessa página, a estudante planejasse a sua semana, tendo em vista a meta que estabeleceu para o mês, podendo visualizar e dimensionar

as suas ações em prol da execução e do alcance de suas metas, registrando as etapas no *planner* motivacional. De acordo com Bambirra (2009) e Dias, Bambirra e Arruda (2015), na medida em que estabelecemos objetivos de médio ou longo prazo, notamos que, para atingí-los, precisamos alcançar diversos outros pequenos objetivos, a fim alcançar metas futuras.

FIGURA 16 – *Weekly Agenda* (Agenda semanal)



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, foi apresentada para a estudante a *Agenda semanal*, esclarecidos todos os itens dessa página e explicado que ela deveria ser preenchida contemplando a semana seguinte (26 a 30 de agosto), em casa, ou no local escolhido pela estudante, e que esses registros seriam retomados durante a próxima sessão de orientação.

A sessão foi então finalizada e a estudante se mostrou animada para começar, feliz por ter um *planner* e afirmou ter entendido a proposta apresentada (Nota de campo da pesquisadora).

Sessão de orientação 2 – 30/08/2019 – semana 5 do mês de agosto

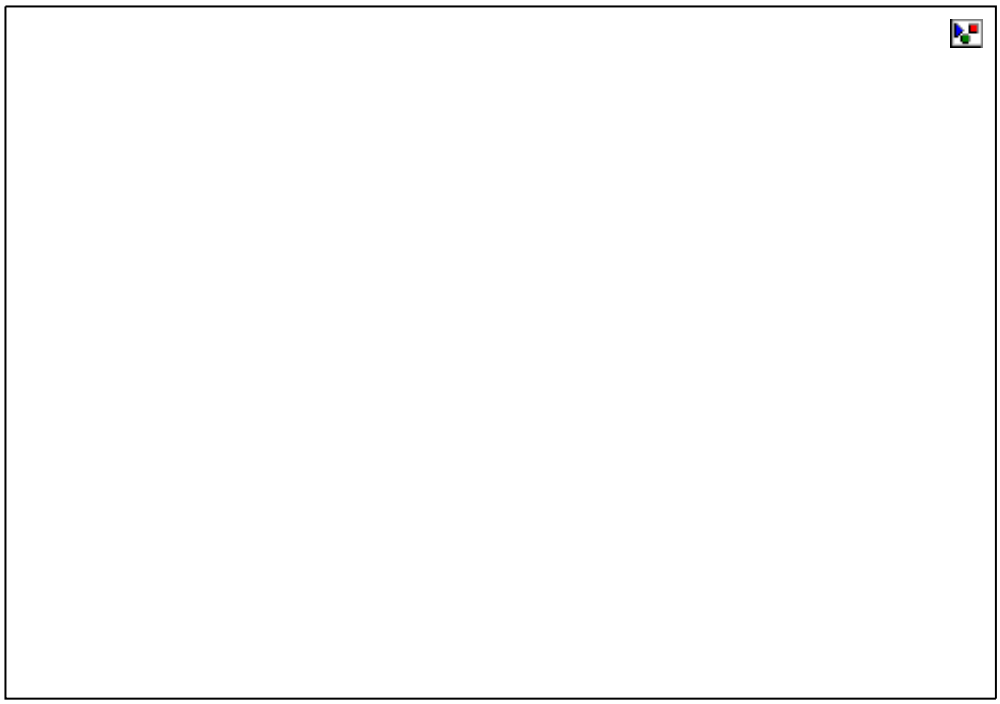
O primeiro item retomado pela pesquisadora na sessão de orientação 2 foi o *Tracker*. O *tracker* (FIGURA 14) foi criado com o objetivo de funcionar como uma estratégia de gerenciamento de comprometimento e de gerenciamento emocional, uma vez que a estudante poderia registrar as atividades a que se propôs realizar e as quais gostaria de implementar em sua rotina, fomentando o compromisso, consigo mesma, de executar tais atividades. Além disso, ao perceber que estava cumprindo as atividades que estabeleceu, a participante poderia se sentir encorajada e motivada para prosseguir executando tais ações no futuro (DÖRNYEI, 2001).

Nesse sentido, procuramos identificar se, por meio do registro das ações que realizou, P1 incluiu alguma estratégia mencionada na página *Strategies to do the best* (Estratégias para fazer melhor) (FIGURA 10), que dialogam com as estratégias automotivacionais apresentadas nos estudos de Dörnyei (2001), Bambirra (2009), e Dias, Bambirra e Arruda (2015), ou ainda alguma outra ação que poderia ter exercido uma influência na sua motivação para aprender.

Cabe salientar que o *tracker*, por ter uma configuração mensal, foi analisado na última sessão de cada mês, de modo a verificar quais ações haviam sido registradas e implementadas pela estudante ao longo do mês (FIGURA 14).

Durante a segunda sessão de orientação, verificamos que P1 não havia preenchido o *tracker* do mês de agosto. Isso se deu pelo fato de as últimas semanas do mês de agosto terem sido voltadas para a apresentação do *planner* e planejamento da semana seguinte. Foi, então, orientado, pela pesquisadora, que a estudante preenchesse o *tracker* das próximas semanas, referentes ao mês de setembro, de acordo com as suas metas de aprendizagem, com as estratégias automotivacionais apresentadas ou outras que ela desejasse incluir, pois ele seria um aliado para que ela se lembrasse das atitudes que pretendia incorporar ao seu dia-a-dia de estudos e em seu processo de aprendizagem.

FIGURA 14 – *Tracker*



Fonte: Elaborada pela autora.

Após a discussão sobre o *tracker*, foram retomados os tópicos da página *Agenda semanal* e discutidos, junto com a estudante, cada um dos registros realizados por ela. Foram, então, discutidos e, posteriormente analisados os seguintes itens presentes nessa página: a *Quote of the week* (Frase da semana), para verificar se, por meio da citação apresentada, a estudante apresentou pistas sobre seu estado motivacional, a *Subgoal of the week* (Submeta da semana), a qual tínhamos a expectativa que dialogasse com a meta mensal da estudante, para promover a realização desta, as *Tasks to do this week* (Tarefas para fazer nessa semana), para verificar se a estudante indicou ter feito ou não, pois isso poderia refletir na efetividade da distribuição das tarefas e sobre se sentir mais motivada ou não para se oferecer a *Special reward* (Recompensa especial), disposta na sequência.

Também foram discutidas e analisadas a resposta à pergunta: *How do I feel about my study*? (Como eu me sinto em relação aos meus estudos?), já que, se satisfatório o sentimento relatado pela estudante, poderíamos ter pistas de que o planejamento tinha sido eficiente e que ela se sentisse motivada a continuar; a resposta à pergunta: *Did I reach the subgoal*? (Eu

alcancei a submeta?), para entender se a estudante alcançou a meta pretendida, o que, em caso afirmativo, poderia deixá-la mais motivada a prosseguir se esforçando e indicar a razão por ter se oferecido a *Recompensa especial*, além de denotar gerenciamento motivacional (FIGURA 26).

FIGURA 26: *Agenda semanal* da semana 2 do mês de agosto

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Cabe ressaltar que, apesar de se tratar, de acordo com o calendário oficial do mês de agosto do ano de 2019, da semana 4 do mês, intitulamos essa semana, no *planner*, como semana 2, por ser a segunda semana de realização da pesquisa.

Retomamos incialmente, então, a *Quote of the week* (Frase da semana) a qual foi criada com o objetivo de promover o desenvolvimento da estratégia de autorregulação de gerenciamento emocional, que sugere a promoção emoções que conduzam a um estado emocional favorável à execução das intenções da estudante. Nesse sentido, P1 foi convidada escrever a frase que a motivasse a iniciar suas atividades da semana e prosseguir se esforçando em prol do desenvolvimento de suas metas.

As *Frases da semana* foram retomadas no início das sessões de orientação e a participante costumava falar que elas sintetizavam a sua ideia para a semana que estava por vir (Nota de campo da pesquisadora).

Observamos que a participante registrou, como frase motivacional, o substantivo "Motivação". Ao ser questionada sobre as razões que a levaram a escolher esse substantivo, ela disse que esse foi o sentimento que tinha para a sua semana, que estava se sentindo motivada e animada a iniciar o processo proposto pela pesquisa (Nota de campo da pesquisadora). Esse aspecto é relevante, pois, conforme afirmam Gregersen, Mercer et al (2016), atitudes e incentivos positivos podem alterar de forma substancial o modo como cumprimos as tarefas, olhamos para a vida, nos enxergamos e acreditamos em nós mesmos e nos outros, como vivemos a vida.

Ademais, o registro: "Motivação", descrito pela estudante como um comando para si mesma (Nota de campo da pesquisadora), dialoga com as estratégias de autorregulação de gerenciamento emocional, descritas por Bambirra (2009, p. 52): "encorajar, incentivar a si mesmo, conversar consigo positivamente", "contar até dez antes de desistir, controlando assim o temperamento", e "autoafirmar positivamente", o que indica que a participante empregou essa estratégia em seu processo de gerenciamento.

Partimos, na sequência, para a discussão sobre o tópico seguinte: a *Submeta da semana*, que foi o próximo item retomado nas sessões de orientação.

É preciso salientar que a *Meta semestral* e as *Submetas mensais* foram desenvolvidas com a mediação da pesquisadora, durante a primeira sessão de orientação, e que sempre buscamos, na sessão, ao final da reflexão e discussão sobre o gerenciamento feito nas duas semanas anteriores, retomar a meta semestral e as mensais, para discutirmos sobre o que a participante estabeleceria como submetas para as próximas semanas e, se necessário, fazermos ajustes, de acordo com as metas mensais, com mudanças que pudessem ocorrer ao longo do processo e com a vontade da estudante.

Assim, dispomos no Quadro 5 as *Submetas semanais* que a estudante estabeleceu durante a semana, conforme FIGURA 14, acrescidas da submeta mensal, com o intuito de entender se elas dialogaram com as submetas mensais.

Salientamos que os espaços preenchidos com um traço, em todos os quadros que seguem neste capítulo, indicam que não houve preenchimento por parte da estudante.

QUADRO 5 – *Submetas semanais* de P1 para o mês de agosto

AGOSTO	
Submeta mensal	Utilizar o *planner* e estabelecer as metas.
semana 4	-
semana 5	Apresentação e organização da pesquisa.

Observamos que a *Submeta semanal* registrada por P1 dialoga com a submeta estabelecida para o mês, o que indica que houve um estabelecimento coerente de metas. Em agosto, a submeta mensal era: “Utilizar o planner e estabelecer as metas”, e a participante registrou como submeta semanal: “Apresentação e organização da pesquisa”. Cabe salientar que a “Apresentação e organização da pesquisa”, para P1, coincide com a meta do mês: “Utilizar o *planner* e estabelecer as metas”, visto que a participante se propôs nessa semana a fazer todos os registros que ficaram estabelecidos para serem preenchidos em casa, rever o preenchimento feito na primeira sessão de orientação e fazer possíveis ajustes.

Nas sessões de orientação, logo após refletirmos com a estudante sobre a *Frase motivacional* e a *Submeta da semana*, partíamos para a análise das *Tarefas por fazer na semana*, as quais esperávamos que dialogassem com a submeta estabelecida para a semana. Segundo Dörnyei e Ushioda (2011), essa fase acional de cumprimento das metas é importante, pois representa a motivação de execução e dialoga com os interesses e esforços que permeiam e mantém o processo comportamental motivado.

Passamos, em seguida, à discussão e análise das *Tasks to do this week* (Tarefas para fazer nessa semana), Quadro 6, as quais foram criadas com o intuito de que a participante pudesse estabelecer tarefas que levassem ao alcance da *Submeta semanal*. Foi pedido à

participante que assinalasse uma marcação ao lado de cada tarefa cumprida ao longo da semana, pois isso poderia retratar a efetividade do planejamento, da distribuição de tarefas, atuar como uma estratégia de gerenciamento emocional, ao marcar a tarefa cumprida e sentir-se executando suas metas.

Retomamos, no Quadro 6, as tarefas planejadas (TP) na semana e a quantidade das efetivamente marcadas como realizadas (TR) por P1.

QUADRO 6 – Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 na semana 2 do mês de agosto

AGOSTO	
Semana 1	-
Semana 2	TP: 1. Reunião 2. Organização 3. Planejamento TP: 3 TR: 3

Podemos ver, de acordo com a FIGURA 26, que apresenta a *Agenda semanal* da semana 2 do mês de agosto, que as tarefas registradas por P1 foram todas marcadas como realizadas, e, ao mesmo tempo, refletiram a meta mensal de "Utilizar o *planner* e estabelecer as metas" e a semanal de "Apresentação e organização da pesquisa". Notamos, assim, coerência e clareza no planejamento da estudante, bem como o gerenciamento satisfatório de sua motivação, visto que conseguiu realizar todas as atividades pretendidas.

Esse fato é corroborado pela resposta dada pela participante, ao perguntada: *Você deu conta de alcançar a submeta que estabeleceu para as duas últimas semanas, total ou parcialmente?* À qual a participante responde que havia alcançado totalmente a sua submeta.

Vale comentar que, durante a sessão de orientação, a estudante se mostrou bastante animada quando passava pelas tarefas que estabeleceu e contava que havia conseguido cumprir o que planejou (Nota de campo da pesquisadora). Isso evidencia o fato de que o alcance de metas e submetas atuou como um fator motivador para a estudante (DÖRNYEI, 2001; DIAS, BAMBIRRA, ARRUDA, 2015).

A partir dos dados analisados nesse tópico, e em consonância com os dados analisados sobre as *Frases motivacionais*, verificamos que a estudante estava engajada no processo de gerenciamento e que estava conseguindo gerenciar a sua motivação nessa semana.

No tópico seguinte, verificamos se P1 registrou se sentir merecedora ou não de uma *Recompensa especial* durante a semana de gerenciamento e a *Explicação*, com a justificativa para ter se oferecido ou não a recompensa, conforme disposto na FIGURA 26, da *Agenda semanal*.

Os dados contidos neste tópico, oferecem pistas acerca da motivação e efetividade do gerenciamento da estudante, uma vez que, manifestar que mereceu ou não uma recompensa indica satisfação ou não com o seu processo de condução das submetas e uma forma de retribuir o seu esforço. Esse dado dialoga com a estratégia de controle do comprometimento que prevê que ter em mente expectativas, incentivos positivos ou recompensas pode ajudar a preservar ou aumentar o comprometimento original com a meta (DÖRNYEI, 2001; BAMBIRRA, 2009).

Retomamos, no Quadro 7, a reprodução da resposta à pergunta disponibilizada no *planner*: *Special reward?* (Recompensa especial?) (RE) e, na sequência, a justificativa acerca dos motivos que levaram P1 a se atribuir ou não essas gratificações: *Explain why* (Explique o porquê) (JUS).

QUADRO 7 – Recompensas e justificativas de P1 da semana 2 do mês de gosto

RECOMPENSA ESPECIAL E JUSTIFICATIVA DE P1 AGOSTO	
Semana 1	-
Semana 2	RE: Sim. Assistir séries. JUS: Pela motivação.

Podemos observar que P1 registrou ter se oferecido uma *Recompensa especial* durante a semana em análise. A recompensa oferecida pela participante foi “assistir séries”. Ao perguntá-la sobre oferecer-se essa recompensa, a estudante disse que adorava assistir séries

porque ao mesmo tempo em que era uma recompensa, era também uma maneira de aprender, já que as séries que assistia eram em inglês e sempre buscava prestar atenção no vocabulário e estruturas enquanto assistia (Nota de campo da pesquisadora).

Observa-se aqui uma relação entre as tarefas planejadas e realizadas, apresentadas nos parágrafos anteriores, e a oferta de recompensa, uma vez que a participante cumpriu todas as tarefas a que se dispôs nesse período e, ao mesmo tempo, se ofereceu uma recompensa por ter cumprido essas tarefas. Esse dado indica que a participante gerenciou a sua motivação, se valendo da *Recompensa especial* como uma estratégia automotivacional para alcançar as suas submetas. Percebemos também que a estudante fez convergir algo que lhe é prazeroso com seus objetivos de aprendizagem, evidenciando o emprego de uma estratégia de gerenciamento da saciedade, "uso da fantasia, da criatividade: transformar a tarefa em jogo ou personificar aspectos dela" (BAMBIRRA, 2009, p. 52).

Em seguida, passamos a analisar as respostas advindas da pergunta: *How do I feel about my study?* (Como eu me sinto com relação aos meus estudos?) (S). Neste tópico, buscamos identificar aspectos relacionados à avaliação do gerenciamento motivacional de P1 naquele momento, visto que se positivo o sentimento relatado por ela poderíamos entender que tivesse gerenciado de forma satisfatória a sua motivação para o alcance da submeta naquela semana.

Além disso, analisamos a resposta à pergunta: *Did I reach the subgoal?* (Eu alcancei a submeta?) (SA), que, além de promover a reflexão e autoavaliação pela estudante, parte da fase pós-acional do processo motivacional, oferece pistas sobre a efetividade do gerenciamento.

No Quadro 8, retomamos as respostas de P1 a essas duas perguntas.

QUADRO 8 – Autoavaliação de P1 da semana 2 do mês de agosto

AUTOAVALIAÇÃO DE P1 AGOSTO	
Semana 2	S: Ótima. Submeta alcançada. Sinto-me motivada. SA: Sim.

Observamos que P1 relata se sentir ótima, relata que a submeta havia sido alcançada e que se sentia motivada. Esses dados, em conjunto com os analisados até o momento que indicam que as tarefas planejadas foram realizadas, que a submeta semanal foi alcançada, que houve oferta de recompensa e que a participante se sentiu motivada, indicam gerenciamento motivacional e denotam o ciclo que se retroalimenta apontado por Dörnyei (2001) em seu modelo motivacional: o alcance das metas alimenta a motivação que impulsiona ao esforço para prosseguir, o qual, por sua vez pode levar ao desenvolvimento e alcance de novas metas.

A seguir, analisamos a página do *Resumo semanal*, Figura 27, que também compõe a fase pós-acional e na qual procuramos apreender aspectos do gerenciamento motivacional da estudante, a partir de seus relatos acerca das *Tasks fulfilled, Comment* (Tarefas cumpridas, comentário) e Ta*sks non-fulfilled, Comment* (Tarefas não cumpridas, comentário). Além disso, analisamos as categorias *Achievements* (Conquistas) e *To be thankful for* (Gratidão).

Acerca dos comentários de P1 sobre as tarefas cumpridas, identificamos que a estudante registrou o seguinte comentário: “Os processos foram válidos”. Sobre essa citação, durante a sessão de orientação, a pesquisadora pediu que a estudante explicasse o que queria dizer com essa afirmação e ela explicou que se referia a todas as ações e atividades que desenvolveu em prol da conquista de sua submeta semanal, incluindo o preenchimento do *planner* e a participação das sessões de orientação. A estudante disse ainda que ela entendia que o processo proposto pela pesquisa estava sendo válido e efetivo para a sua motivação e aprendizagem (Nota de campo da pesquisadora). Essa nota é corroborada pelos dados apresentados até o momento, os quais mostram o efetivo cumprimento de todas as submetas estabelecidas.

FIGURA 27 – *Resumo semanal*: avaliação do progresso alcançado da semana 2 do mês de agosto

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

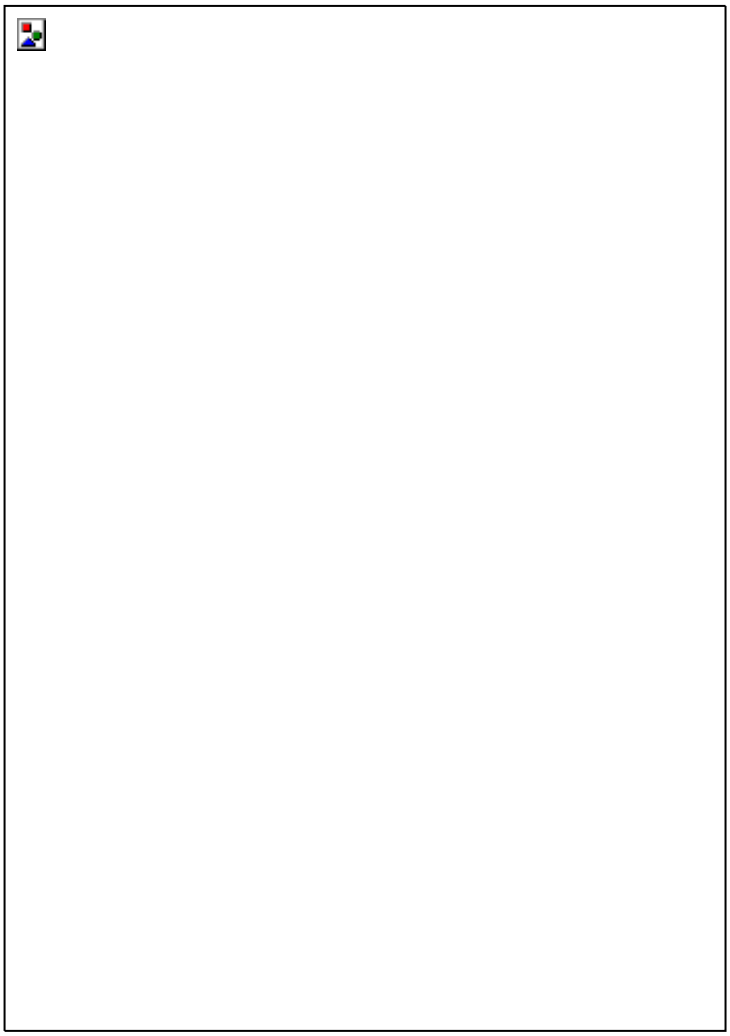
Na sequência, descrevemos as *Conquistas* (Achievements) indicadas pela participante, e os registros acerca do que foi grata (To be thankful for), para buscar dados relativos à avaliação de seu processo de gerenciamento e seu estado motivacional, pertences também à fase pós-acional.

P1 usou os termos “disciplina”, e “ter a oportunidade de estudar” para descrever suas conquistas e gratidão. Vinculamos o termo “disciplina” à estratégia automotivacional de gerenciamento metacognitivo, que propõe que a estudante monitore e controle a concentração,

evitando a procrastinação (DÖRNYEI; USHIODA, 2011). Quanto aos registros acerca do que a participante é grata, observamos que ela descreve que é grata pela oportunidade de estudar, uma afirmação geral, que provavelmente vai além da disciplina, da aprendizagem ou da pesquisa.

A seguir, analisamos a página, intitulada *My page* (Minha página), Figura 28, buscando percepções sobre o processo de gerenciamento motivacional nos registros da estudante. Essa página foi apresentada à P1 como uma página livre, para fazer anotações ou quaisquer registros que considerasse importantes.

FIGURA 28 – *Minha página*: Relatos da estudante da semana 2 do mês de agosto



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Ao longo da sessão de orientação, essa página foi retomada pela pesquisadora, e perguntado à estudante se havia algum registro que ela gostaria de compartilhar e comentar. Mediante os comentários, a pesquisadora promoveu a discussão e reflexão junto à estudante.

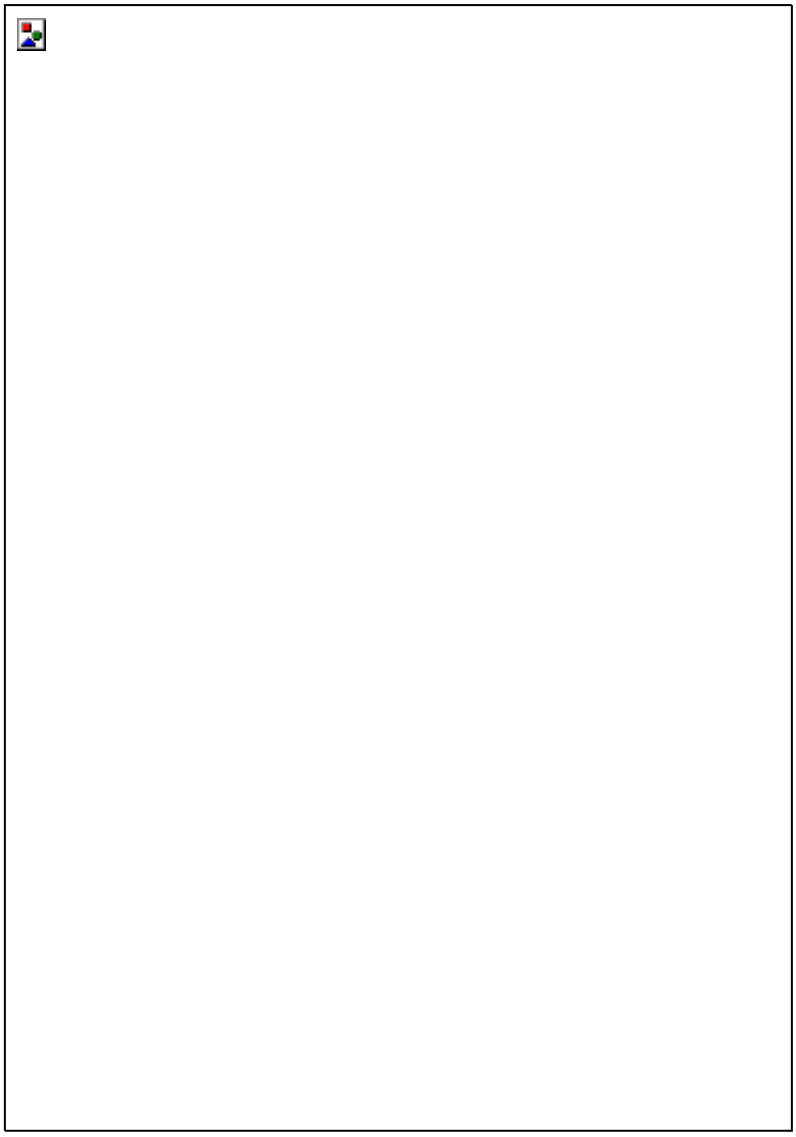
Observamos que P1 registrou o termo *Duolingo* na página de agosto, mas, ao ser perguntada se gostaria de compartilhar e comentar essa anotação, ela disse que era apenas um registro acerca do aplicativo que estava sendo importante para a sua aprendizagem naquele momento (Nota de campo da pesquisadora).

No campo *Month resumèe* (Resumo mensal), Figura 29, buscamos identificar aspectos motivacionais da estudante a partir da verificação do *Adesivo* (Sticker) colado por ela – se este indicasse um sentimento positivo, haveria indícios de que a avaliação e o balanço feitos pela participante foram satisfatórios com relação ao seu gerenciamento ao longo daquele mês. No entanto, se o adesivo escolhido refletisse um sentimento negativo, este seria um indicativo de que a participante não estava satisfeita com o seu processo de gerenciamento naquele mês.

Foram também analisadas as respostas dadas às perguntas: *What is the balance of my study this month?* (Qual é o balanço dos meus estudos nesse mês?) – para verificar se a participante avaliou como mais ou menos efetivo o seu processo de estudos naquele mês –, e *Do I feel motivated or demotivated? Why?* (Eu me sinto motivada ou desmotivada? Por que?), – para entender sobre o estado motivacional da estudante e se o gerenciamento motivacional estava sendo satisfatório.

Além disso, na página *Resumo mensal*, foi analisada a resposta à pergunta: *What are the strategies that most worked for me this month?* (Quais foram as estratégias que mais funcionaram para mim nesse mês?) – para entender quais estratégias a estudante empregou no processo de gerenciamento, se ela utilizou alguma das estratégias automotivacionais apontadas na página *Strategies to do the best* (FIGURA 10) ou outras, e se estas se mostraram efetivas para ela (FIGURA 29).

FIGURA 29 – *Resumo mensal*: avaliação do processo de gerenciamento do mês de agosto



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Os *Adesivos*, dispostos na primeira página do *planner* poderiam ser colados em qualquer local. No entanto, em alguns lugares do *planner*, foi requerido que a estudante colasse um adesivo, como na página *Month resumé* (Resumo do mês). O objetivo era que os adesivos pudessem representar o resultado obtido pela estudante, de acordo com a sua autoavaliação, e dizer sobre o estado de sua motivação.

Podemos observar que P1 colou um adesivo que representa uma carinha feliz no resumo do mês de agosto (). Esse dado, aliado aos demais discutidos até o momento, que refletiram que todas as tarefas estabelecidas pela participante foram cumpridas, que ela se

recompensou, e que relatou estar se sentindo motivada, mostra que o gerenciamento da motivação estava sendo feito de maneira efetiva e satisfatória pela estudante.

Como resposta, à pergunta: *What is the balance of my study this month?* (Qual o balanço dos meus estudos nesse mês?), observamos que P1 relata que este foi positivo e o relaciona ao seu processo de aprendizagem.

Quando perguntada se o preenchimento do *planner* teve alguma influência em sua aprendizagem (Pergunta 3), P1 respondeu: "Sim, porque a utilização do planner me ajudou a fazer as tarefas com mais organização e ter uma meta para poder alcançar". Esse dado demonstra a avaliação e reflexão feita pela estudante sobre o seu processo de aprendizagem (DÖRNYEI, 2001) e dialoga com as metas estabelecidas pela estudante, que se relacionavam à aprendizagem. Fase pós-acional.

Retomando a análise do *planner*, na segunda pergunta do *Resumo mensal*: *Do I feel motivated or demotivated? Why?* (Eu me sinto motivada ou desmotivada? Por que?), a estudante relatou ter se sentido motivada e justificou a sua motivação pela aprendizagem que tinha expectativa de ter sobre novos conteúdos e pelos impactos que isso traria à sua vida acadêmica. O que chama a atenção é o uso do tempo verbal futuro do presente, projetando uma expectativa futura como resultado dos seus esforços. Essa observação indica a presença de gerenciamento motivacional, pois mostra que a participante estava engajada e enxergava a finalidade de seus esforços, além de dialogar com a estratégia de gerenciamento do comprometimento, que prevê que os estudantes tenham em mente expectativas positivas ou recompensas para o seu esforço (BAMBIRRA, 2009).

Esses dados são corroborados pela resposta à questão 4: *Você se sente disposta a continuar gerenciando a sua motivação por meio da dinâmica proposta por esta pesquisa (estabelecimento de metas e submetas e preenchimento regular do planner?)*, para a qual a participante responde: "Sim. É, como eu falei pelo motivo da organização, porque aí eu me sinto meio que obrigada a fazer isso e tenho meio que aquela obrigação mesmo de fazer". Essa observação ratifica, novamente, o ciclo da motivação apresentado no modelo de Dörnyei (2001), mostrando que, quando as metas são alcançadas e a motivação é gerenciada, P1 fica satisfeita, motivada e deseja permanecer se esforçando, retomando o ciclo de gerenciamento.

Esses dados também são corroborados na resposta à pergunta 2: *Como você vê o preenchimento do planner durante este período? Você acha que te ajudou de alguma forma no gerenciamento da sua motivação?* "Sim para organizar as tarefas".

Essa percepção indica que o *planner* pode ter exercido uma influência positiva na motivação da estudante, especialmente por funcionar como um instrumento que promove a organização, disponibilização e visualização das estratégias e metas, envolvendo a fase pré-acional do processo motivacional, a qual, de acordo com Dörnyei (2005), é representada pela motivação de escolha, que se refere ao processo inicial de geração da motivação. Esta é caracterizada como a fase em que os desejos, expectativas e interesses iniciais são primeiramente transformados em metas. Além disso, confirme afirma Matos (2019), essa fase envolve o planejamento que antecede a ação e a tomada de decisão de estudar, considerando o comprometimento inicial, a organização dos estudos, bem como o estabelecimento de objetivos, intenções e expectativas a ele relacionados. Ademais, a organização, disponibilização e visualização das estratégias e metas dialoga diretamente com a fase acional, garantindo o sucesso do gerenciamento.

Dando sequência à análise do *Resumo mensal*, verificamos as estratégias que a estudante apontou como as que mais funcionaram para ela durante o mês que passou. P1 declara que as estratégias que mais funcionaram foram: o planejamento, a organização das tarefas, a organização do tempo e das atividades. Todas elas se enquadram em estratégias de gerenciamento do comprometimento (DÖRNYEI; USHIODA, 2011; BAMBIRRA, 2009), as quais são responsáveis por ajudar a preservar ou aumentar o comprometimento original com a meta estabelecida. A organização do tempo, o planejamento, o estabelecimento de metas e submetas passíveis de serem realizadas, são estratégias que corroboram para aumentar o comprometimento e as chances de a meta ser alcançada. Elas devem acontecer na fase pré-acional do processo motivacional, quando há o planejamento das ações de aprendizagem, e também na fase acional, quando as ações são implementadas, mantidas, protegidas e levadas a contento.

A partir da análise do processo de gerenciamento de P1, referente ao mês de agosto, feita por meio dos dados preenchidos no *planner*, das questões levantadas e das notas de campo da pesquisadora, observamos que P1 conseguiu gerenciar a sua motivação de maneira satisfatória nesse mês. Ela estabeleceu submetas mensais e semanais condizentes com a sua meta semestral, cumpriu todas as tarefas que se dispôs realizar, se recompensou em todas semanas, auto avaliou o seu processo de estudos como positivo, relatou estar se sentindo motivada e querer prosseguir gerenciando a sua motivação por meio das propostas da pesquisa.

Sessão de orientação 3 – 13/09/2019 – semanas 1 e 2 do mês de setembro

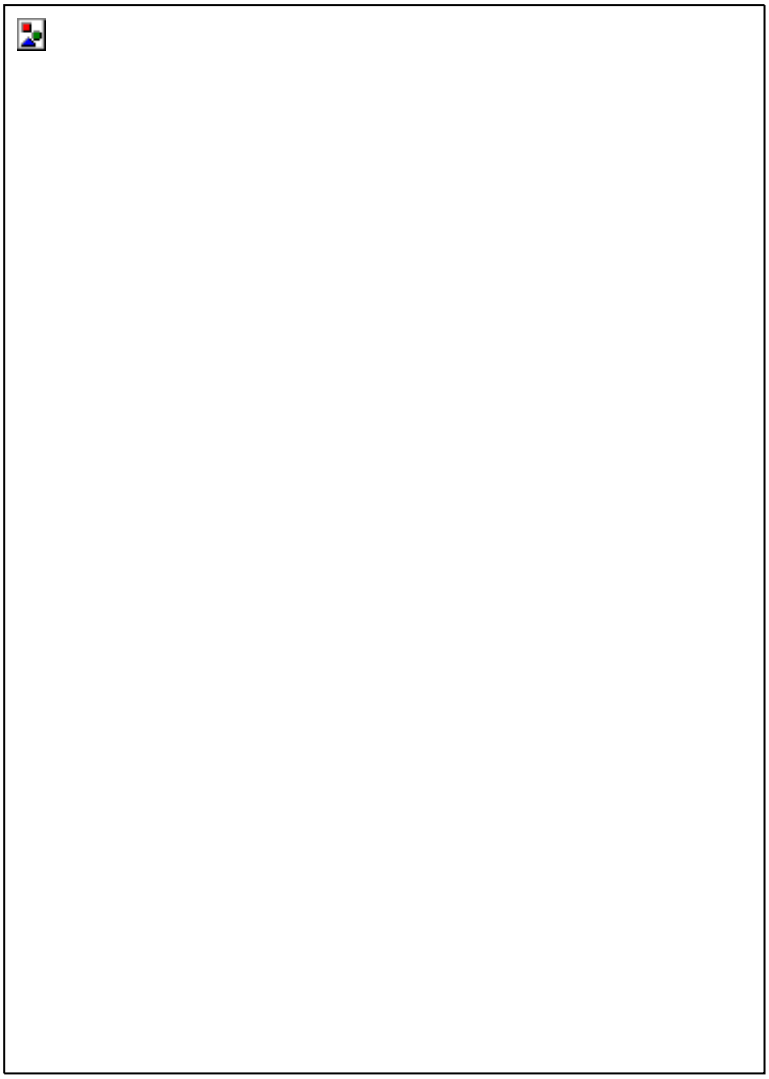
Na sessão de orientação 3 não houve análise do *tracker*, pois, por ter uma configuração mensal, este foi retomado na última sessão do mês. Essa sessão de orientação refere-se aos dados inseridos no *planner* nas duas primeiras semanas do mês de setembro.

Partimos, então, para a análise da *Frase da semana*, registrada por P1 em seu *planner*, conforme Figuras 30 e 31, que reproduzem a *Weekly Agenda* (Agenda Semanal) referente a essas duas semanas.

FIGURA 30: *Agenda Semanal* da semana 1 do mês de setembro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 31: *Agenda Semanal* da semana 2 do mês de setembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Observamos que a estudante registrou os substantivos “Persistência” e “Motivação” como suas *Frases da semana*.

O termo “Persistência”, pode indicar gerenciamento emocional, tendo em vista o auto encorajamento e incentivo. Já o termo “Motivação” pode estar relacionado à vontade da participante de que sua semana fosse motivadora e que conseguisse perseguir suas metas. Persistência e motivação são palavras importantes para o contexto de gerenciamento da motivação porque denotam o emprego da estratégia de gerenciamento emocional, que prevê o encorajamento, o incentivar-se a si mesmo, e a conversa positiva consigo mesmo, como

formas de se auto motivar para se esforçar em prol do alcance de suas metas (BAMBIRRA, 2009, p. 52).

Com relação às *Submetas semanais* estabelecidas pela estudante, como podemos observar nas Figuras 30 e 31, estas foram: Semana 1: “Ortografia e vocabulário para redação da biografia”, Semana 2: “Redação da biografia”. Cabe retomar a submeta mensal registrada pela estudante para o mês de setembro: “Produzir a biografia – ortografia e vocabulário”.

Podemos notar que as submetas refletiram exatamente o esforço da estudante em alcançar a submeta que, por sua vez, coincide com a tarefa passada pela professora da disciplina e com a sua meta semestral pessoal de aprimorar a ortografia e vocabulário na língua inglesa. Isso indica que as submetas estavam coerentes com as intenções da estudante e que o planejamento foi eficiente.

Prosseguindo na sessão, retomamos as *Tasks to do this week* (Tarefas para fazer nessa semana), criadas com o intuito de que a estudante pudesse refletir, propor e desenvolver tarefas que levassem ao alcance da submeta semanal. Foi pedido à P1 que fizesse uma marcação ao lado de cada tarefa cumprida ao longo da semana, pois isso poderia retratar a efetividade do planejamento, da distribuição de tarefas, e se ela se sentiu mais motivada ou não para se oferecer a *Special reward* (Recompensa especial), disposta na sequência.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 09, criado com base nas Figuras 30 e 31, que sintetiza as tarefas planejadas (TP), por semana, e as efetivamente marcadas como realizadas (TR), por P1.

QUADRO 9 – Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 nas semanas 1 e 2 do mês de setembro

TAREFAS PLANEJADAS E REALIZADAS POR P1	
Semana 1	TP: 1. Leitura 2. Escrita 3. Revisão TP: 3 TR: 3
Semana 2	TP: 1. Leitura 2. escrita 3. Revisão TP: 3 TR: 3

Verificamos que P1 marcou como feitas todas as tarefas a que se dispôs realizar ao longo das duas semanas. Esse dado é confirmado pela estudante quando perguntada se havia cumprido totalmente ou parcialmente a submeta da semana, e ela afirmou que havia cumprido totalmente a submeta.

Os dados mostram que o planejamento foi coerente e passível de ser realizado e que a participante conseguiu gerenciar a sua motivação e desenvolver suas submetas, o que dialoga com os dados discutidos anteriormente nas *Frases da semana*, para as quais a estudante registra os termos: “Persistência” e “Motivação”.

No tópico seguinte, verificamos se P1 registrou se sentir merecedora de uma *Recompensa especial* durante a semana de gerenciamento e a *Explicação*, com a justificativa para ter se oferecido a recompensa, dado que dialoga com a estratégia de gerenciamento do comprometimento, que prevê que ter em mente expectativas, incentivos positivos ou recompensas pode ajudar a preservar ou aumentar o comprometimento original com a meta (DORNYEI, 2001; BAMBIRRA, 2009).

Notamos que P1 registrou ter se oferecido uma recompensa especial nas duas semanas em análise, conforme figuras 30 e 31, e justificou essa oferta pela persistência e motivação. Esses dados dialogam com as *Frases motivacionais* registradas pela estudante e também

indicam que a participante conseguiu gerenciar a sua motivação, valendo-se da *Recompensa especial* como uma estratégia para alcançar as suas submetas.

Em seguida, passamos a analisar as respostas advindas da pergunta: *How do I feel about my studies?* (Como eu me sinto com relação aos meus estudos?) (S). Neste tópico, buscamos identificar aspectos relacionados à avaliação do gerenciamento motivacional de P1 naquele momento, visto que se positivo o sentimento relatado pela estudante poderíamos entender que havia gerenciado de forma satisfatória a sua motivação para o alcance da submeta.

Além disso, analisamos a resposta à pergunta: *Did I reach the subgoal?* (Eu alcancei a submeta?) (SA), que, além de promover a reflexão e autoavaliação pela estudante, ofereceu pistas sobre a efetividade do processo de gerenciamento.

No Quadro 10, expomos a autoavaliação de P1, com base nos registros apresentados nas figuras 30 e 31.

QUADRO 10 – Autoavaliação de P1 das semanas 2 e 3 do mês de setembro

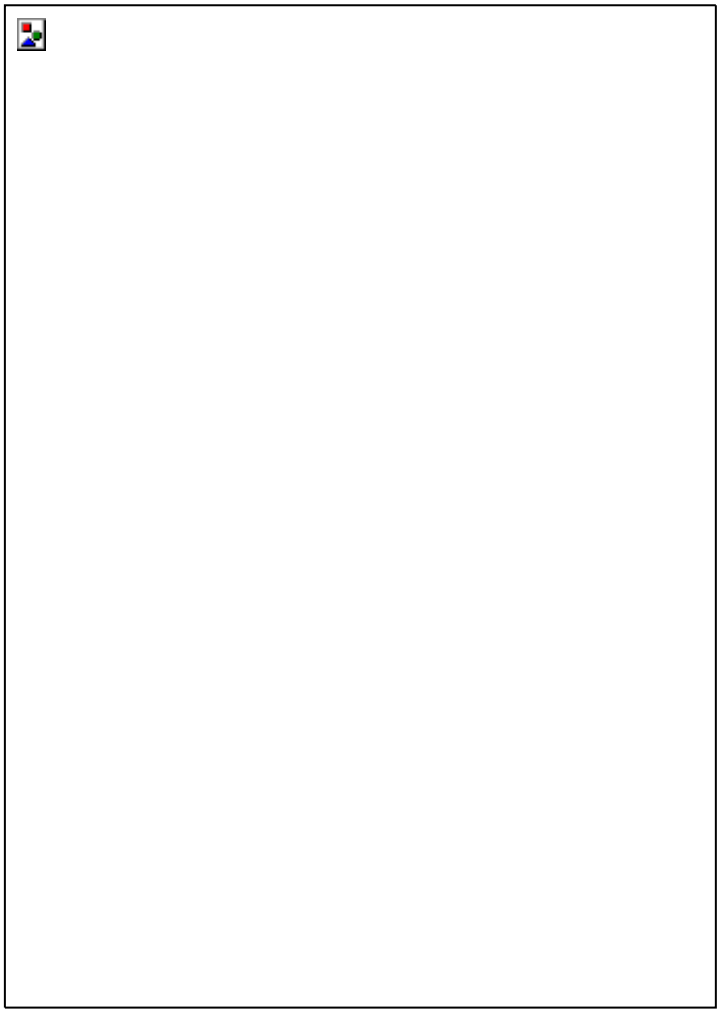
AUTOAVALIAÇÃO DE P1	
Semana 1	S: Ótima. Submeta alcançada. Sinto-me confiante. SA: Sim.
Semana 2	S: Ótima. Submeta alcançada. Sinto-me confiante. SA: Sim.

Observamos que P1 relatou se sentir ótima e confiante nessas semanas. Esses dados, relacionados aos discutidos anteriormente, reiteram o gerenciamento, denotando o sentimento de satisfação e autoestima da estudante.

Os dados também podem ser associados à resposta dada, à Pergunta 4 - *Você se sente disposto(a) a continuar gerenciando a sua motivação por meio da dinâmica proposta por esta pesquisa (estabelecimento de metas e submetas e preenchimento regular do planner)?*: "Sim, porque com o planner, eu consigo ter um controle maior das minhas atividades em relação a disciplina de inglês", visto que a estudante se mostrou engajada e disposta a prosseguir gerenciando a sua motivação por meio da proposta da pesquisa.

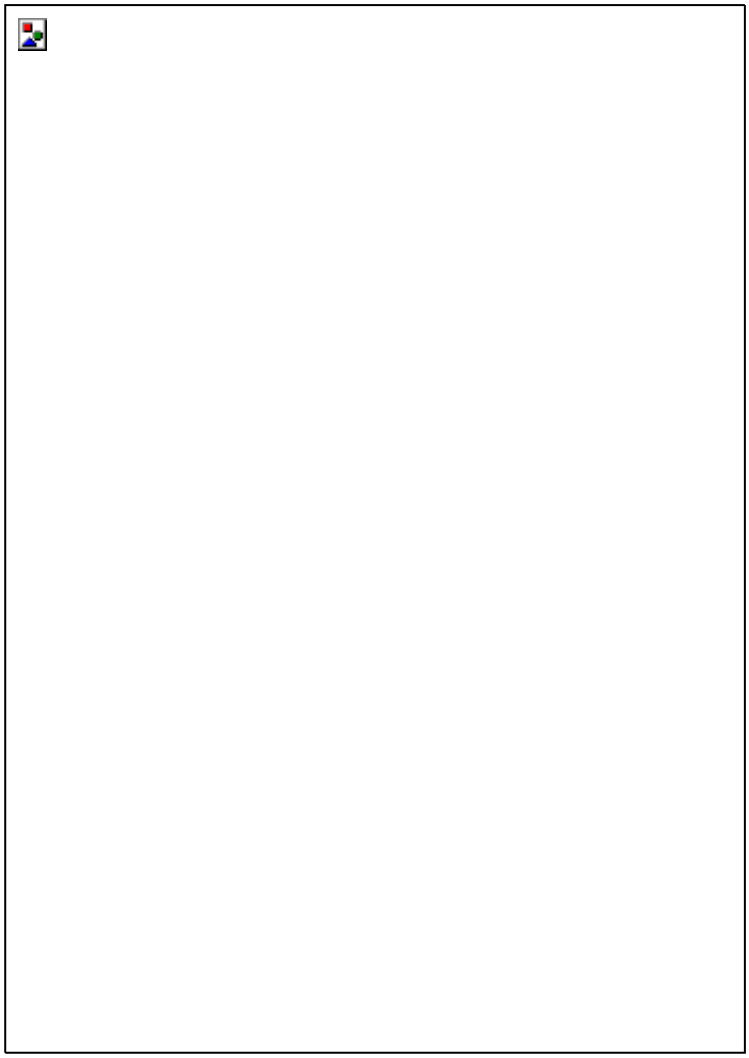
Na sequência, passamos a analisar as páginas intituladas *Week Resumèe* (Resumo semanal), em busca de apreender aspectos do gerenciamento motivacional da estudante a partir de seus relatos acerca das *Tasks fulfilled, Comment* (Tarefas cumpridas, comentário) e Ta*sks non-fulfilled, Comment* (Tarefas não cumpridas, comentário). Além disso, analisamos as categorias *Achievements* (Conquistas) e *To be thankful for* (Gratidão) (FIGURAS 32 e 33).

FIGURA 32: *Resumo semanal*: avaliação do progresso alcançado – semana 01 do mês de setembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 33: *Resumo semanal*: avaliação do progresso alcançado – semana 02 do mês de setembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Acerca dos comentários de P1 sobre as tarefas cumpridas, identificamos, conforme apresentado na sessão anterior, que em todas as semanas da coleta, a estudante registrou o comentário: “Os processos foram válidos”.

Sobre essa citação, durante a sessão de orientação, a pesquisadora pediu novamente que a estudante explicasse o que queria dizer com essa afirmação e ela explicou que se referia a todas as ações e atividades que desenvolveu em prol da conquista de suas submetas semanais, incluindo o preenchimento do *planner* e a participação das sessões de orientação, que ela entendia que o processo proposto pela pesquisa estava sendo válido e efetivo para a sua motivação e aprendizagem (Nota de campo da pesquisadora). Essa nota pode ser

ratificada pelos dados apresentados até o momento, os quais mostram o efetivo cumprimento de todas as submetas estabelecidas.

Na sequência, descrevemos as *Conquistas* (Achievements), indicadas pela estudante, e os registros acerca do que foi grata (To be thankful for), conforme Figuras 32 e 33, para buscar dados relativos à avaliação de seu processo de gerenciamento e seu estado motivacional.

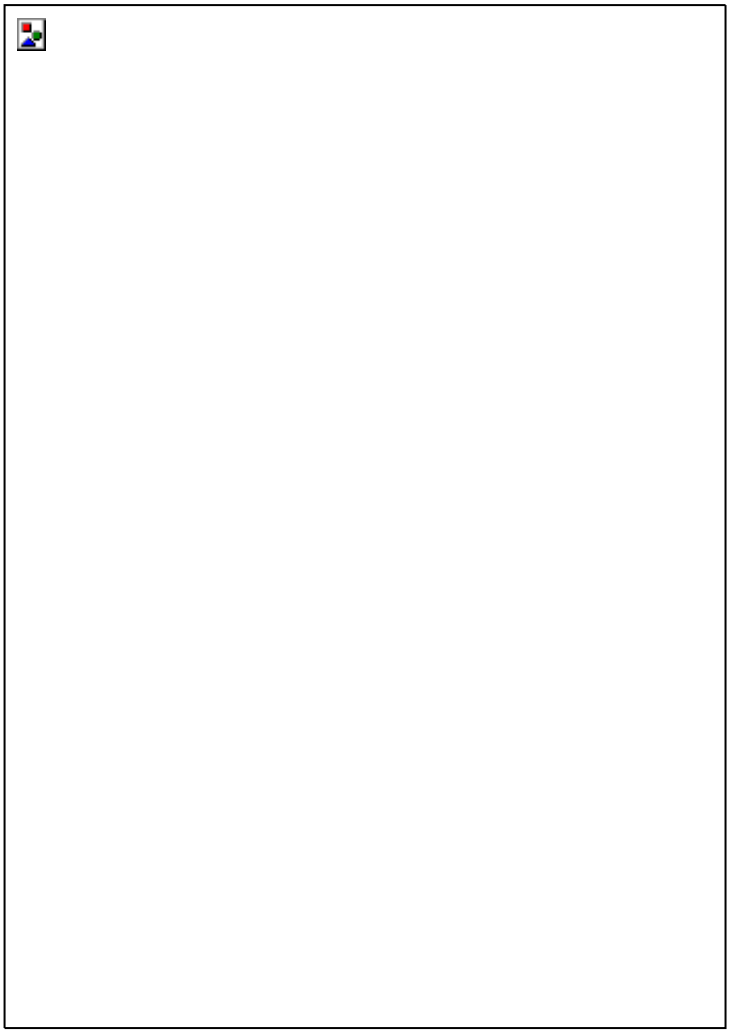
P1 usou o termo “disciplina” para descrever suas conquistas e a frase: “Ter a oportunidade de estudar”, para abordar sobre o que foi grata.

Nesse contexto, entendemos que o termo “disciplina” estava relacionado à estratégia automotivacional de gerenciamento metacognitivo, que propõe que o estudante monitore e controle a concentração, evitando a procrastinação (DORNYEI; USHIODA, 2011). Essa estratégia pode ser validada por meio dos demais dados relativos ao gerenciamento motivacional analisados até o momento: marcação de todas as tarefas como cumpridas, oferta de recompensas, sentimento com relação aos estudos, os quais demonstram que a participante conseguiu fazer o gerenciamento motivacional de maneira efetiva.

Quanto à gratidão pela oportunidade de estudar, podemos considerar, conforme relatado na sessão anterior, que esta é uma afirmação geral, que provavelmente vai além da disciplina, da aprendizagem ou da pesquisa.

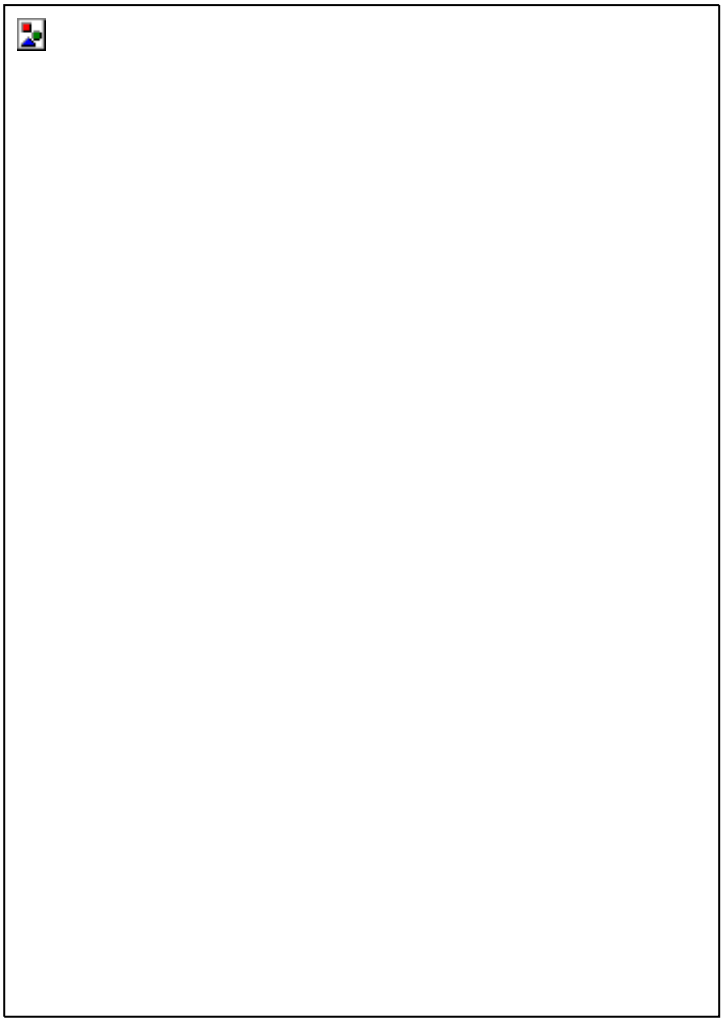
A seguir, passamos à análise das páginas *My page* (Minha página), Figuras 34 e 35, destinadas a anotações aleatórias da estudante.

FIGURA 34: *Minha página* – Relatos da estudante da semana 01 do mês de setembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 35: *Minha página* – Relatos da estudante da semana 02 do mês de setembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Verificamos que P1 registrou o aplicativo *Duolingo* nas duas páginas. Questionada sobre a anotação e se gostaria de fazer algum comentário, ela disse que a inclusão do aplicativo era justificada por ela estar sentindo que ele estava ajudando muito na sua aprendizagem de inglês (Nota de campo da pesquisadora).

A página *Month resumèe* (Resumo mensal) não foi abordada nessa sessão pelo fato de contemplar uma avaliação do mês de gerenciamento. Dessa forma, esta foi retomada apenas nas últimas sessões de cada mês.

Por meio da análise dessa sessão, pudemos verificar que a participante conseguiu gerenciar a sua motivação, pois cumpriu as submetas das semanas, desenvolveu todas as

tarefas que previu, se recompensou, relatou estar se sentindo ótima e disposta a continuar no processo de gerenciamento motivacional proposto.

Sessão de orientação 4 – 28/09/2019 – semanas 3 e 4 do mês de setembro

Na sessão de orientação 4, não houve análise do *tracker*, pois, por ter uma configuração mensal, este foi retomado na última sessão do mês.

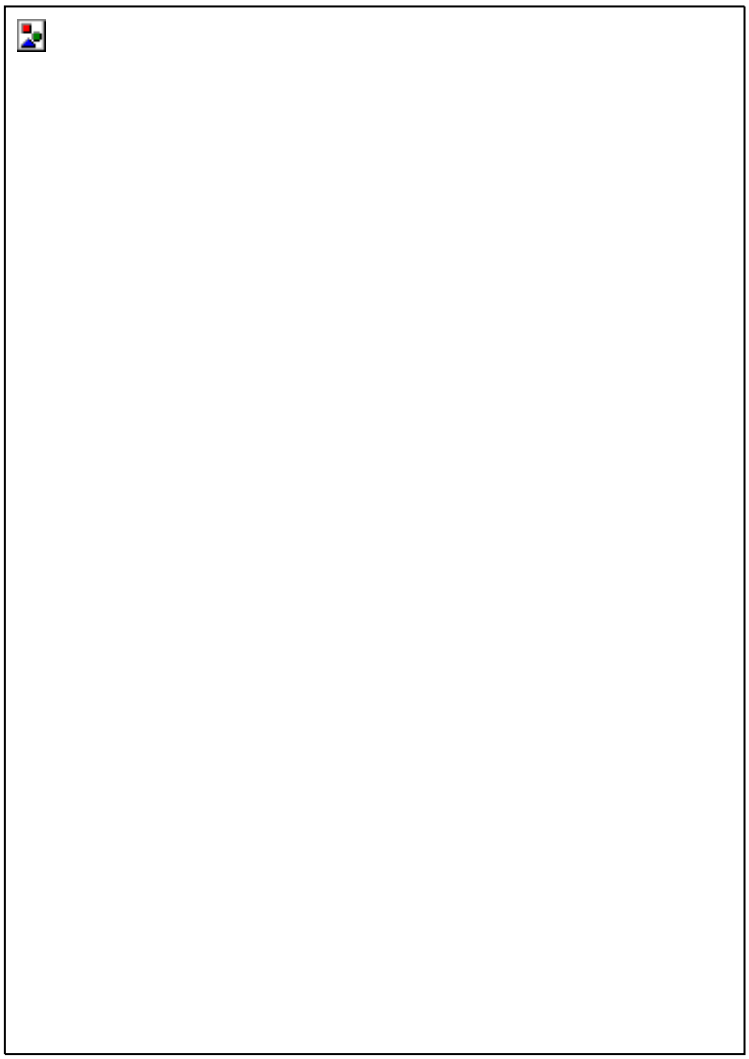
Desse modo, passamos a analisar, a *Quote of the week* (Frase da semana), criada com o intuito de promover o desenvolvimento da estratégia de autorregulação de gerenciamento emocional, que sugere a promoção de emoções que conduzam a um estado emocional favorável à execução de intenções da estudante (BAMBIRRA, 2009).

Apresentamos as Figuras 36 e 37 que reproduzem a *Agenda semanal* das semanas 3 e 4.

FIGURA 36 – *Agenda Semanal* da semana 03 do mês de setembro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 37 – *Agenda Semanal* da semana 04 do mês de setembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Observamos que a estudante registrou, como frases motivacionais, os substantivos: “Motivação” e “Aprendizado”.

O termo “Motivação”, que já havia aparecido nas duas últimas sessões de orientação, dialoga com as estratégias de autorregulação de gerenciamento emocional, descritas por Bambirra (2009, p. 52): “encorajar, incentivar a si mesmo, conversar consigo positivamente”, “contar até dez antes de desistir, controlando assim o temperamento”, e “autoafirmar-se positivamente”.

Já o termo “Aprendizado” pode indicar, em termos de gerenciamento, que a participante estava em busca de alcançar a meta de aprender, que havia estabelecido como uma de suas metas semestrais: “Aprendizagem do vocabulário, pronúncia, ortografia”.

Ao analisar as respostas dadas às questões feitas nessa sessão de orientação, observamos que elas confirmam essa hipótese, já que, em reposta à pergunta 3: *Por acaso o preenchimento do planner teve alguma influência em sua aprendizagem de inglês? O instrumento te ajudou a aprender?*, a participante afirma que o *planner* a ajudou na aprendizagem porque “como eu falei da questão do controle das atividades, aí é como se eu tivesse uma obrigação de praticar o inglês todos os dias” (pergunta 3, sessão de orientação 1 do mês de outubro).

A seguir, passamos a abordar o tópico seguinte da *Agenda semanal*: a *submeta da semana*. Nas Figuras 36 e 37, já apresentadas, verificamos as submetas semanais que a estudante estabeleceu nas semanas 3 e 4, com o intuito de entender se elas dialogaram com as submetas mensais.

Para o mês de setembro, a submeta mensal estabelecida pela participante foi: “Produção da biografia – ortografia e vocabulário”. Por sua vez, as submetas semanais foram: “Redação da biografia”, semana 3, e “Leitura do processo de produção de uma sinopse”, semana 4. Vemos que as submetas registradas dialogam com a submeta mensal, o que indica que houve um estabelecimento coerente de submetas para o alcance da submeta mensal.

A seguir, analisamos as *Tasks to do this week* (Tarefas para fazer nessa semana), as quais foram criadas com o intuito de que a participante pudesse estabelecer tarefas que levassem ao alcance da submeta semanal.

O Quadro 11 sintetiza as tarefas planejadas (TP), por semana, e a quantidade das efetivamente marcadas como realizadas (TR), por P1.

QUADRO 11– Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 nas semanas 3 e 4 do mês de setembro

TAREFAS PLANEJADAS E REALIZADAS POR P1 SETEMBRO	
Semana 3	TP: 1. Leitura 2. Escrita 3. Revisão TP: 3 TR: 3
Semana 4	TP: 1. Leitura 2. Tradução TP: 2 TR: 2

Verificamos que P1 registrou como realizadas todas as tarefas a que se dispôs fazer durante essas duas semanas. Esse fato é certificado pela resposta dada à pergunta 1, feita na sessão de orientação: *Você deu conta de alcançar a submeta que estabeleceu para as duas últimas semanas, total ou parcialmente?*, para a qual a participante respondeu: “Total”.

Ao longo das sessões foi interessante observar a autonomia da estudante na definição das metas semanais e das tarefas a serem executadas durante a semana. Ela conseguia fazer o gerenciamento de metas e submetas plausíveis de serem alcançadas, sem que a pesquisadora precisasse auxiliar. A impressão é a de que ela havia entrado em um ciclo virtuoso e estava caminhando de forma coerente, planejada e motivada em busca de suas metas (Nota de campo da pesquisadora).

A partir dos dados analisados nesse tópico, e em consonância com os dados analisados sobre as *Frases motivacionais*, verificamos que houve o cumprimento das submetas pela participante e que ela conseguiu gerenciar a sua motivação para cumprir o planejado.

Dando continuidade à sessão, passamos a analisar se P1 havia registrado se sentir merecedora de uma *Recompensa especial* durante as semanas de gerenciamento e a *Explicação*, com a justificativa para ter se oferecido a recompensa.

Verificamos que P1 registrou ter se oferecido uma *recompensa especial* durante as semanas em questão e justificou ter se oferecido a recompensa primeiramente pela motivação e depois pelo aprendizado.

As razões pelas quais a estudante se recompensou também merecem destaque. Observa-se aqui uma relação entre as tarefas planejadas e realizadas, apresentadas anteriormente, e a oferta da recompensa, uma vez que P1 cumpriu todas as tarefas a que se dispôs nesse período e, ao mesmo tempo, se ofereceu uma recompensa por ter cumprido essas tarefas. Esse dado reitera que a participante gerenciou a sua motivação também nessas semanas, se valendo da *recompensa especial* como uma estratégia automotivacional.

Em seguida, passamos a analisar as respostas advindas da pergunta: *How do I feel about my studies?* (Como eu me sinto com relação aos meus estudos?). Nesse tópico, buscamos identificar aspectos relacionados à avaliação do gerenciamento motivacional de P1 naquele momento, visto que se positivo o sentimento relatado por ela poderíamos ter mais um elemento para verificar se ela gerenciou de forma satisfatória a sua motivação para o alcance da submeta.

Além disso, analisamos a resposta à pergunta: *Did I reach the subgoal?* (Eu alcancei a submeta?), que, além de promover a reflexão e autoavaliação pela estudante, ofereceu pistas sobre a efetividade do gerenciamento.

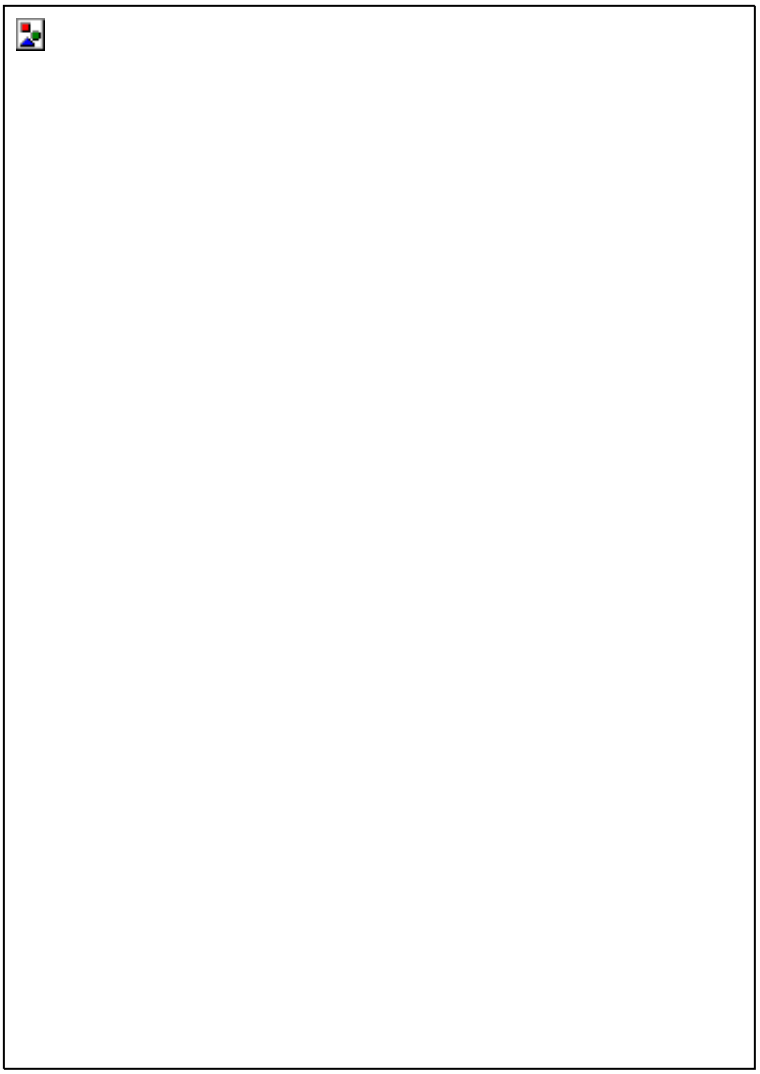
Os dados mostram, conforme Figuras 36 e 37, apresentadas anteriormente, que P1 relatou se sentir ótima, confiante ou capaz. Vale salientar que, primeiramente, P1 se sentiu confiante. Depois de determinado tempo, passou a se sentir capaz. Esse dado merece destaque porque sugere que o gerenciamento da motivação estava servindo para melhorar a sua autoestima. Quando questões identitárias são mobilizadas com sucesso ao longo do processo de aprendizagem, o gerenciamento flui (BAMBIRRA, 2009).

Em uma perspectiva geral, a análise desta seção indicou que a participante se sentiu motivada nesse período. Esse dado é importante para o resultado do gerenciamento, pois, segundo Dornyei (2005), os sentimentos de satisfação, conquista, reflexão e autoavaliação retratam o potencial de enfrentamento e corroboram o prosseguimento do esforço.

No *Week Resumée* (Resumo semanal), Figuras 38 e 39, procuramos apreender aspectos do gerenciamento motivacional da estudante, a partir de seus relatos acerca das *Tasks fulfilled, Comment* (Tarefas cumpridas, comentário) e Ta*sks non-fulfilled, Comment*

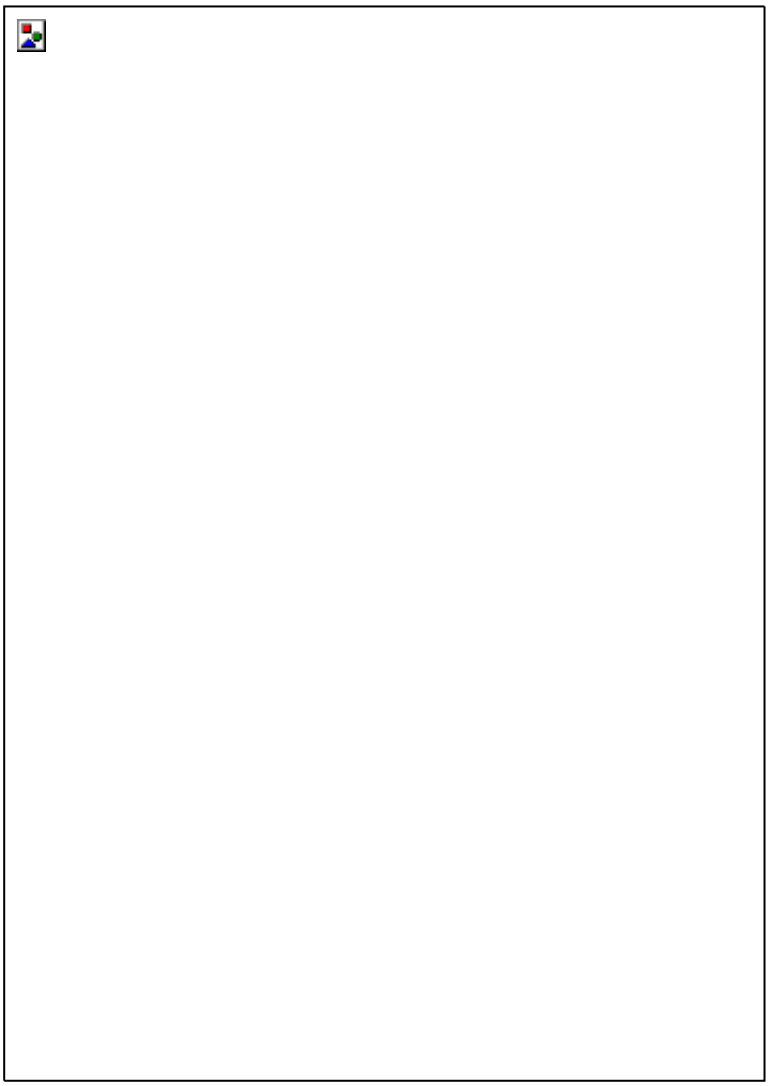
(Tarefas não cumpridas, comentário). Além disso, analisamos as categorias *Achievements* (Conquistas) e *To be thankful for* (Gratidão).

FIGURA 38: *Resumo semanal*: avaliação do progresso alcançado – semana 03 do mês de setembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 39: *Resumo semanal*: avaliação do progresso alcançado – semana 04 do mês de setembro



Fonte: Elaborada pela altura e preenchida pelo estudante.

Acerca dos comentários de P1 sobre as tarefas cumpridas, identificamos, novamente, que a estudante registrou o seguinte comentário: “Os processos foram válidos”, mesmo comentário registrado e elucidado nas sessões de orientação anteriores.

Sobre os comentários a respeito das tarefas não cumpridas, a participante não fez nenhum registro. Então, esse fato foi discutido com ela na sessão de orientação. Foi perguntado se essa falta de registro refletia um não preenchimento ou o fato de ela não ter

comentários por ter cumprido todas as tarefas planejadas. A participante relatou que não havia registrado comentários porque havia cumprido todas as tarefas que estabeleceu.

Os dados analisados neste tópico indicam que a estudante caminhou em seu processo de gerenciamento, visto que conseguiu desenvolver todas as submetas pretendidas, mostrava-se satisfeita e disposta a prosseguir gerenciando a sua motivação.

Chegamos, assim, às *Conquistas* (Achievements), indicadas pela participante, e os registros acerca do que foi grata (To be thankful for), para buscar dados relativos à avaliação de seu processo de gerenciamento.

P1 usou os termos “disciplina”, e o “conhecimento adquirido sobre a sinopse” para descrever suas conquistas.

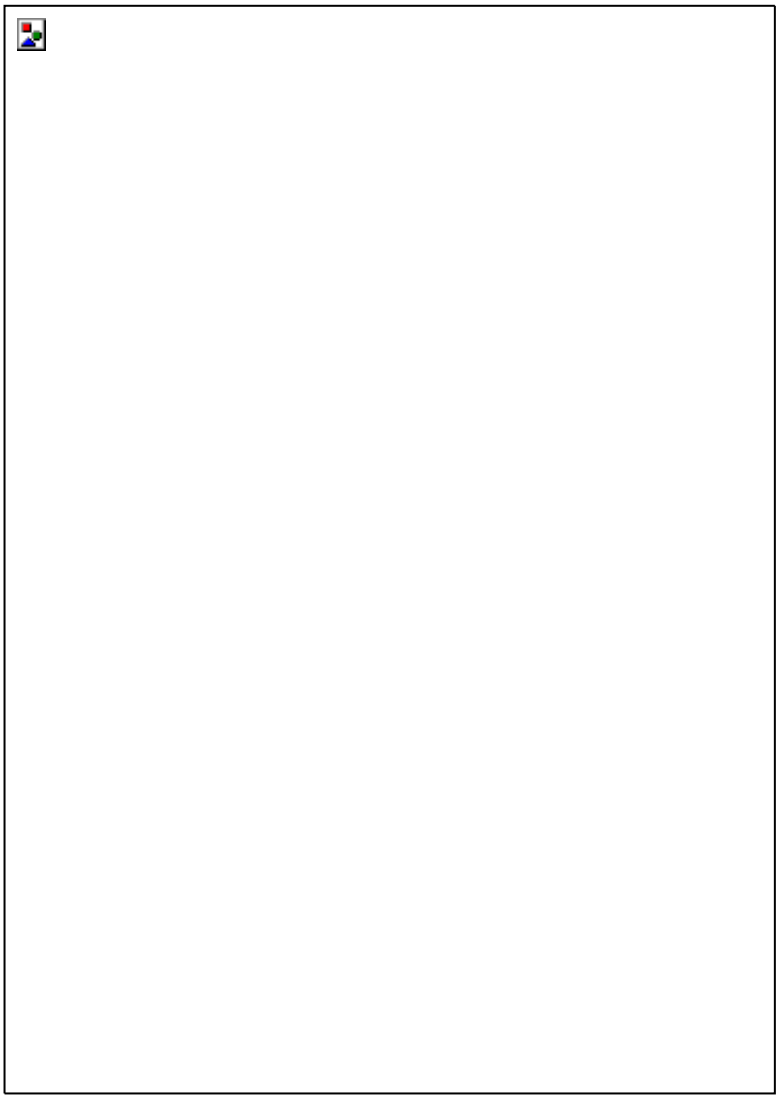
O termo “disciplina” foi citado nas duas sessões anteriores e reiteramos a sua relação com a estratégia automotivacional de gerenciamento metacognitivo, que propõe que o estudante monitore e controle a concentração, evitando a procrastinação (DORNYEI; USHIODA, 2011). Essa estratégia pode ser corroborada por meio dos demais dados relativos ao gerenciamento motivacional analisados até o momento: marcação de tarefas cumpridas e não cumpridas, oferta de recompensas, sentimento com relação aos estudos, os quais demonstraram que a participante conseguiu fazer o gerenciamento motivacional de maneira efetiva e satisfatória.

Já os conhecimentos adquiridos pela estudante sobre a sinopse relacionam-se à sua submeta da quarta semana de setembro: “Produção da sinopse”, e podem denotar que ela desenvolveu a sua aprendizagem sobre o tema nesse processo.

Quanto aos registros acerca do que P1 é grata, observamos que ela descreve que é grata pela oportunidade de estudar, e reiteramos que esta seja uma afirmação geral, que provavelmente vai além da disciplina, da aprendizagem ou da pesquisa.

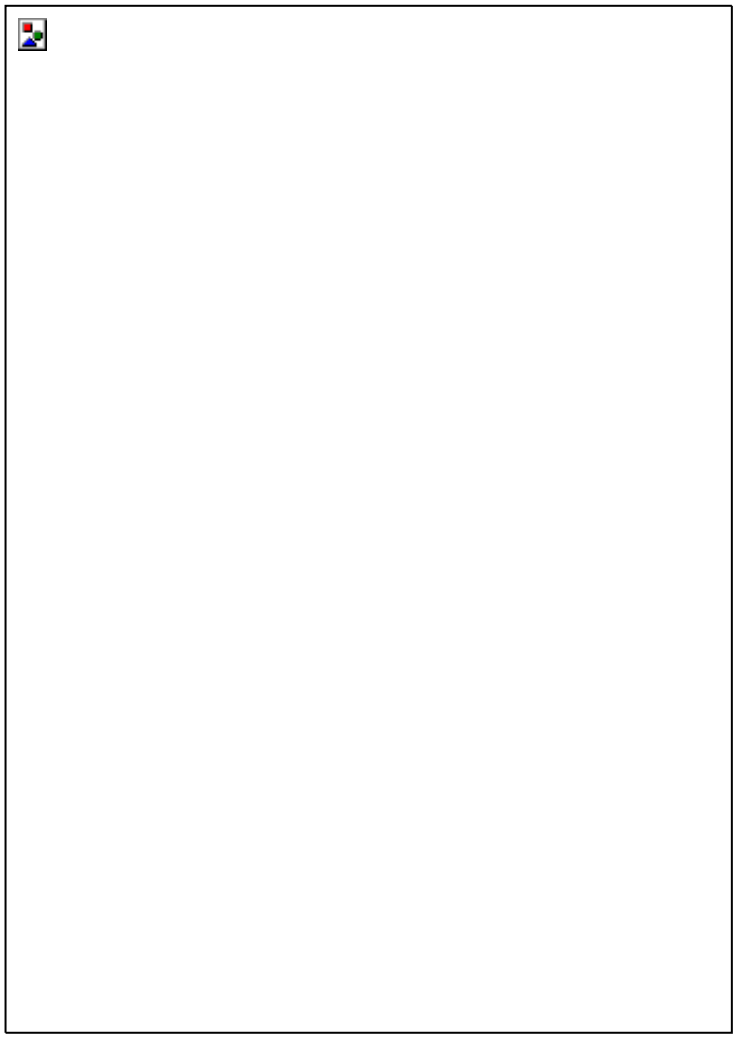
Na página intitulada *My Page* (Minha Página), analisada na sequência, buscamos registros sobre o processo de gerenciamento motivacional. De acordo com o comentado nas sessões anteriores, essa página foi apresentada à estudante como uma página livre, para fazer anotações ou quaisquer registros que considerasse importantes (FIGURA 40).

FIGURA 40 - *Minha página*: Relatos da estudante da semana 03 do mês de setembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 41 – *Minha página*: Relatos da estudante da semana 04 do mês de setembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Observamos que os relatos feitos pela participante, tanto na semana 3 quanto na semana 4, dialogavam sobre a sua rotina na disciplina: trocas de professores, e a utilização de aplicativos como *Duolingo* e *Rosetta stone*.

Vale destacar o adesivo, colado na última página, que foi retomado na sessão de orientação, para que a participante pudesse explicar a sua colocação. Observamos que o adesivo denota tristeza, na quarta semana de setembro – o que foi atribuído, de acordo com a estudante, pela ausência da professora.

A análise dessa sessão nos permitiu observar que o gerenciamento caminhou de maneira efetiva e satisfatória, visto que a estudante cumpriu suas submetas, se recompensou em todas as semanas, relatou se sentir ótima e capaz, e afirmou que os processos foram válidos.

Sessão de orientação 5 – 04/10/2019 – semana 5 do mês de setembro e 1 do mês de outubro

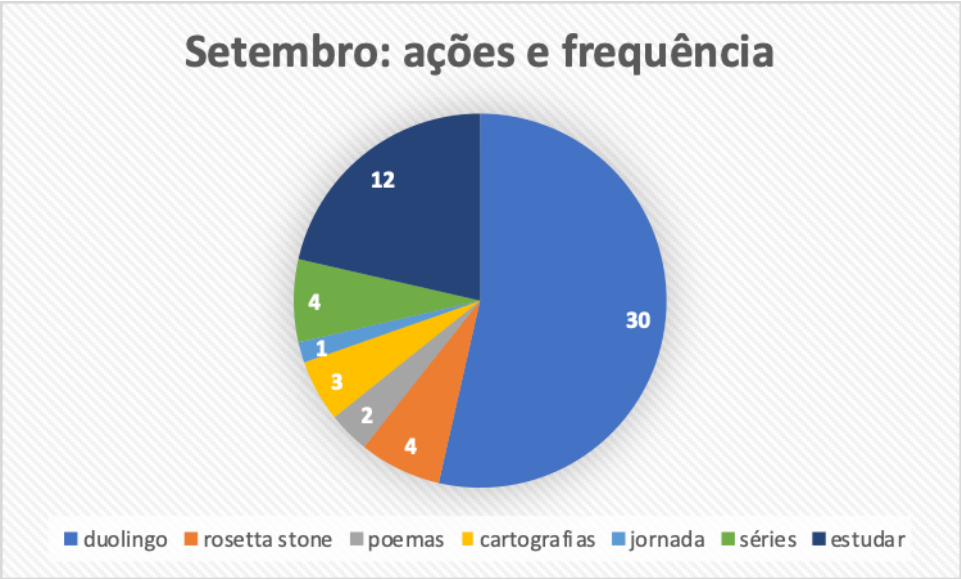
No mês de setembro, na quinta sessão de orientação, iniciamos com a discussão sobre o *Tracker*, procurando identificar se, por meio do registro das ações que realizou, P1 incluiu alguma estratégia mencionada na página *Strategies to do the best* (Estratégias para fazer o melhor), as quais dialogam com as estratégias automotivacionais apresentadas nos estudos de Dornyei (2001), Bambirra (2009) e Dias, Bambirra e Arruda (2015), ou ainda alguma outra ação que poderia ter exercido uma influência na sua motivação para aprender (FIGURA 42).

FIGURA 42: *Tracker* do mês de setembro

Fonte: Elaborado pela autora e preenchido pela estudante

Conforme Figura 42, observamos que P1 fez o preenchimento, indicando as seguintes ações: usar o aplicativo *Duolingo*[10] (30x), usar o aplicativo *Rosetta stone*[11] (4x), ler *poemas* (2x), ler *cartografias* (3x), participar da *IV Jornada do Atlas*[12] (1x), assistir a *séries*[13] (4x) e *estudar* (12x). A Figura 43 sintetiza esse preenchimento.

FIGURA 43 – Frequência de realização das ações apontadas por P1 em seu *tracker* no mês de setembro



Fonte: Elaborada pela autora.

Observamos que a estudante lançou mão, durante o mês, de diversas ações em prol do desenvolvimento de sua aprendizagem, como a utilização de aplicativos para a aprendizagem, leitura de poemas, cartografias, participação em eventos e dedicação aos estudos. Essas atividades podem ser consideradas estratégias para o alcance de sua meta, já que dialogam e

[10] O aplicativo *Duolingo* é destinado à aprendizagem de línguas estrangeiras, de modo lúdico. O site do aplicativo é https://pt.duolingo.com/.
[11] O *Rosetta Stone* é um software de ensino de línguas produzido pela Rosetta Stone Inc. O programa utiliza imagens, texto, som e vídeo para ensinar palavras e gramática por meio de repetição espaçada, sem tradução. A empresa chama este método de "Imersão Dinâmica" (WIKIPEDIA, 2021). Site: https://pt.rosettastone.com/.
[12] Organizada pelo Núcleo de Estudos ATLAS do CEFET-MG, grupo vinculado ao CNPq, a IV Jornada ATLAS de Arte e Literatura Contemporânea ocorreu no dia 25 de setembro de 2019 e promoveu palestras, debates e reflexões sobre temas caros à literatura, à arte, à cultura e à sociedade contemporânea (CEFETMG, 2019).
[13] A participante se refere à séries, em língua inglesa, disponíveis em aplicativos como *Netflix*, por exemplo (Nota de campo da pesquisadora).

promovem a realização da submeta mensal estabelecida para o mês de setembro: “Produção da biografia – ortografia e vocabulário” e ainda com a meta semestral: “Aprendizagem do vocabulário, pronúncia, ortografia. Produção de textos relacionados à ‘capa’”.

A estudante disse que gostava de utilizar esses aplicativos, pois eram lúdicos e a faziam aprender com mais satisfação e leveza, como se estivesse jogando (Nota de campo da pesquisadora). Essa ação dialoga com a estratégia de controle da saciedade, pois objetiva tornar mais atraente a realização de uma tarefa de aprendizagem e o uso da criatividade para torná-la mais interessante (BAMBIRRA, 2009; DÖRNYEI; USHIODA, 2011).

Além disso, podemos verificar que a participante incluiu como ações desenvolvidas, a leitura de poemas, cartografias, assistir a séries e estudar, atitudes que dialogavam com a sua submeta mensal de produção da biografia, tendo em vista o aprimoramento da ortografia e do vocabulário. Nesse contexto, a participante relatava e se mostrava muito disposta e animada para adquirir conhecimento e avançar em seu processo de aprendizagem de inglês (Nota de campo da pesquisadora).

Na sequência, passamos a analisar a página *Weekly Agenda* (Agenda semanal), desenvolvida com o objetivo de fomentar o gerenciamento motivacional, vislumbrando, especialmente, o gerenciamento do comprometimento, visto que poderia ajudar a preservar ou aumentar o comprometimento com a meta estabelecida (FIGURA 44).

FIGURA 44: *Agenda Semanal* da semana 5 do mês de setembro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 45: *Agenda Semanal* da semana 1 do mês de outubro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Passamos a analisar, então, a *Quote of the week* (Frase da semana). Observamos na Figura 45 que P1 registrou, como *frases motivacionais*, os substantivos: “Persistência”, “Aprendizado”. O termo “Persistência” pode indicar gerenciamento emocional (proteção da motivação), por indicar que a participante estava se auto motivando. Analisando as questões levantadas, relativas a essa sessão de orientação, observamos que, nas semanas em que a participante citou o termo “Persistência”, ela afirmou, por exemplo, que o preenchimento do

planner a ajudou a aprender porque "como eu falei da questão do controle das atividades, aí é como se eu tivesse uma obrigação de praticar o inglês todos os dias" (pergunta 3, entrevista 1 do mês de outubro). Esse dado dialoga com o termo "persistência", já que a participante citou a influência do *planner* na sua disciplina e no cumprimento das metas.

Por fim, "Aprendizado" pareceu-nos indicar, em termos de gerenciamento, que a participante alcançou a meta de aprender, que havia estabelecido como uma de suas metas semestrais: "Aprendizagem do vocabulário, pronúncia, ortografia".

Conforme veremos nos dados que seguem ao longo da análise, as frases utilizadas pela participante refletiram os passos que realmente aconteceram ao longo do processo de gerenciamento e podem ter exercido uma influência positiva a esse processo, inspirando a semana e atuando como uma estratégia de gerenciamento emocional, já que P1 cumpriu todas as submetas que estabeleceu.

Discorreremos, na sequência, sobre o tópico seguinte da *Agenda semanal*: a *Submeta da semana*, que foi o próximo item retomado nas sessões de orientação.

Em setembro, a submeta estabelecida para o mês foi "Produzir a biografia – ortografia e vocabulário", e podemos observar que a submeta da semana 5 se relacionou exatamente à prática da ortografia e do vocabulário relativos à biografia. Em outubro, a submeta proposta foi: "Produção da sinopse", e as submetas semanais: Semana 1: "Leitura do processo de produção de uma sinopse", Semana 2: "Ler os textos e registrar ideias principais", Semana 3: "Leitura dos contos para a produção da sinopse", Semana 4: "Finalizar a leitura dos contos e fazer a 1ª versão", e Semana 5: "Produção da 2ª versão da sinopse em inglês". Verificamos que as submetas semanais estabelecidas por P1 dialogavam com a sua submeta mensal de produção da sinopse, o que indica que o planejamento foi coerente com a meta estabelecida.

A seguir, analisamos as *Tasks to do this week* (Tarefas para fazer nessa semana. Apresentamos, a seguir, o Quadro 12 que sintetiza as tarefas planejadas (TP), por semana, e a quantidade das efetivamente marcadas como realizadas (TR), por P1.

QUADRO 12 - Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 nas semanas 5 do mês de setembro e 1 do mês de outubro

TAREFAS PLANEJADAS E REALIZADAS POR P1		
	Setembro	**Outubro**
Semana 1		TP: 1. Leitura 2. Tradução TP: 2 TR: 2
Semana 5	TP: 1. Leitura 2. Escrita 3. Revisão TP: 3 TR: 3	

Vemos que P1 registrou como realizadas todas as tarefas a que se dispôs fazer durante as semanas duas semanas, o que indica que houve gerenciamento motivacional efetivo e satisfatório. Esse fato é corroborado pelas respostas dadas ao longo das entrevistas à pergunta 1: *Você deu conta de alcançar a submeta que estabeleceu para as duas últimas semanas, total ou parcialmente?* Na qual a participante responde, na sessão 1 do mês de outubro: “Total”.

Nessa sessão de orientação, a participante permanecia esboçando um sentimento de satisfação ao passar pelas metas e dizer à pesquisadora que havia conseguido cumprir todas elas. Percebíamos que a sua autoestima estava alta e que ela estava se sentindo satisfeita consigo mesma (Nota de campo da pesquisadora).

A partir dos dados discutidos nesse tópico, e em consonância com os dados analisados sobre as *frases motivacionais* e as *submetas semanais*, verificamos que houve o cumprimento das submetas pela participante e que ela conseguiu gerenciar a sua motivação para cumprir o planejado.

Na sequência, verificamos se P1 registrou se sentir merecedora de uma *recompensa especial* durante a semana de gerenciamento e a *explicação* para ter se oferecido a recompensa.

Apresentamos, no Quadro 13, a reprodução da resposta, com base nas Figura 44 e 45, apresentadas no início desta seção.

QUADRO 13 - Recompensas e justificativas de P1 nas semanas 5 do mês de setembro e 1 do mês de outubro

RECOMPENSAS E JUSTIFICATIVAS DE P1		
	Setembro	**Outubro**
Semana 1		RE: Sim. Assistir séries. JUS: Pelo aprendizado.
Semana 5	RE: Sim. Assistir séries. JUS: Pela persistência.	

Podemos verificar que P1 registrou ter se oferecido uma *recompensa especial* durante as semanas dos referidos meses. Esse dado dialoga com o anterior, no qual verificamos que a participante havia cumprido todas as tarefas estabelecidas durante essas duas semanas.

A recompensa oferecida pela participante permaneceu “assistir séries”. Ao perguntá-la sobre oferecer-se sempre a mesma recompensa, ela disse que adorava assistir séries porque ao mesmo tempo que era uma recompensa, era também uma maneira de aprender (Nota de campo da pesquisadora).

Em seguida, passamos a analisar as respostas advindas da pergunta: *How do I feel about my studies?* (Como eu me sinto com relação aos meus estudos?) (S), para identificar aspectos relacionados à avaliação do gerenciamento motivacional de P1 naquele momento, visto que se positivo o sentimento relatado por ela poderíamos entender que tenha gerenciado de forma satisfatória a sua motivação para o alcance da meta.

Além disso, analisamos a resposta à pergunta: *Did I reach the subgoal?* (Eu alcancei a submeta?) (SA), que, além de promover a reflexão e autoavaliação pela estudante, poderia oferecer pistas sobre a efetividade do gerenciamento.

No Quadro 14, descrevemos a autoavaliação de P1.

QUADRO 14 – Autoavaliação de P1 da semana 5 do mês de setembro e 1 do mês de outubro:

AUTOAVALIAÇÃO DE P1		
	Setembro	**Outubro**
Semana 1		S: Ótima. Submeta alcançada. Sinto-me capaz. SA: Sim.
Semana 5	S: Ótima. Submeta alcançada. Sinto-me confiante. SA: Sim.	

Observamos que P1 relata se sentir ótima, confiante ou capaz em todas as sessões abordadas até aqui. Esse dado ratifica a avaliação positiva do processo de gerenciamento motivacional.

No *resumo semanal*, procuramos apreender aspectos do gerenciamento motivacional da estudante, a partir de seus relatos acerca das *Tasks fulfilled, Comment* (Tarefas cumpridas, comentário) e Ta*sks non-fulfilled, Comment* (Tarefas não cumpridas, comentário). Além disso, analisamos as categorias *Achievements* (Conquistas) e *To be thankful for* (Gratidão) (FIGURAS 46 e 47).

FIGURA 46: *Resumo Semanal* da semana 5 do mês de setembro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 47: *Resumo Semanal* da semana 01 do mês de outubro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Acerca dos comentários de P1 sobre as tarefas cumpridas, identificamos que a estudante registrou novamente o comentário: “Os processos foram válidos”. Essa nota é ratificada pela resposta dada pela participante ao perguntada se se sentiria disposta a continuar gerenciando a sua motivação por meio da dinâmica proposta pela pesquisa: “Sim. Pra mim ter um aprendizado maior em relação à disciplina”, retratando a efetividade do processo

vivenciado e a vontade da participante de permanecer gerenciando a sua motivação por meio das propostas da pesquisa.

Os dados analisados neste tópico indicam que a participante caminhou em seu processo de gerenciamento, visto que conseguiu desenvolver todas as submetas e tarefas planejadas, afirmando sentir-se ótima e capaz.

Na sequência, descrevemos as Conquistas (*Achievements*), indicadas pela participante, e os registros acerca do que foi grata (*To be thankful for*), para buscar dados relativos à avaliação de seu processo de gerenciamento e seu estado motivacional.

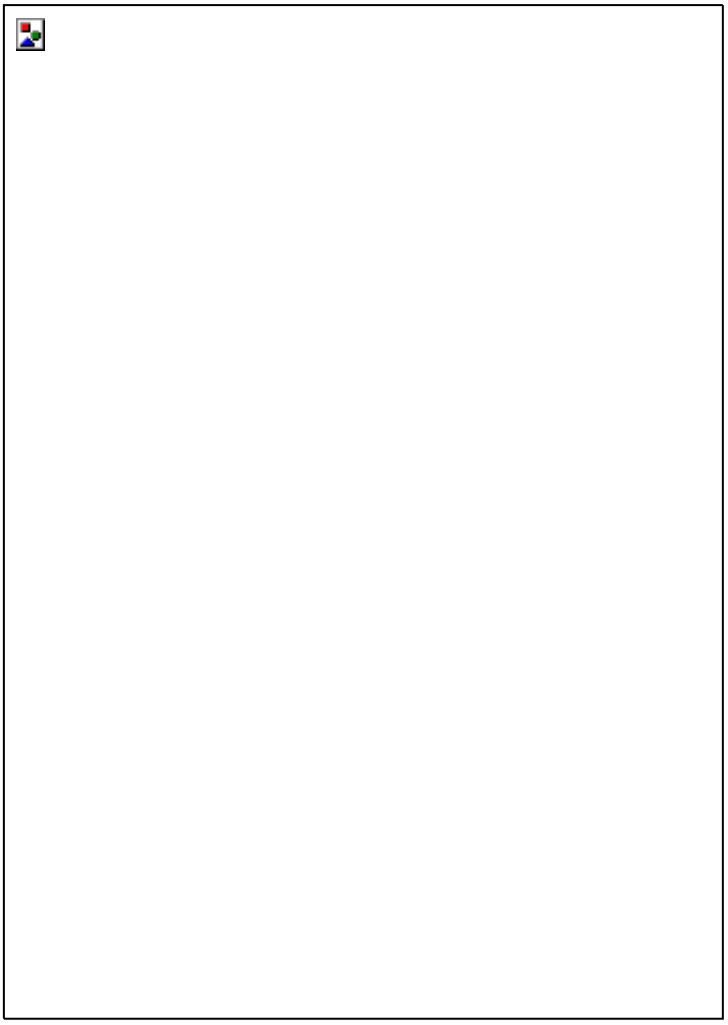
P1 usou o termo "Disciplina", e o "conhecimento adquirido sobre a sinopse", para descrever suas conquistas. Entendemos que o termo "disciplina" esteja relacionado à estratégia automotivacional de gerenciamento metacognitivo, que propõe que a estudante monitore e controle a concentração, evitando a procrastinação (DORNYEI; USHIODA, 2011). Essa estratégia pode ser corroborada por meio dos demais dados relativos ao gerenciamento motivacional analisados até o momento: marcação de tarefas cumpridas e não cumpridas, oferta de recompensas, sentimento com relação aos estudos, os quais demonstram que a participante conseguiu fazer o gerenciamento motivacional de maneira efetiva.

Já os conhecimentos adquiridos pela estudante a respeito da sinopse relacionam-se à aprendizagem, que compõe a meta semestral pretendida por P1, e podem denotar que ela estava obtendo êxito no cumprimento de suas metas ao longo do processo de gerenciamento.

Quanto aos registros acerca do que a estudante é grata, reiteramos que ela descreve que é grata pela oportunidade de estudar, uma afirmação geral, que provavelmente vai além da disciplina, da aprendizagem ou da pesquisa.

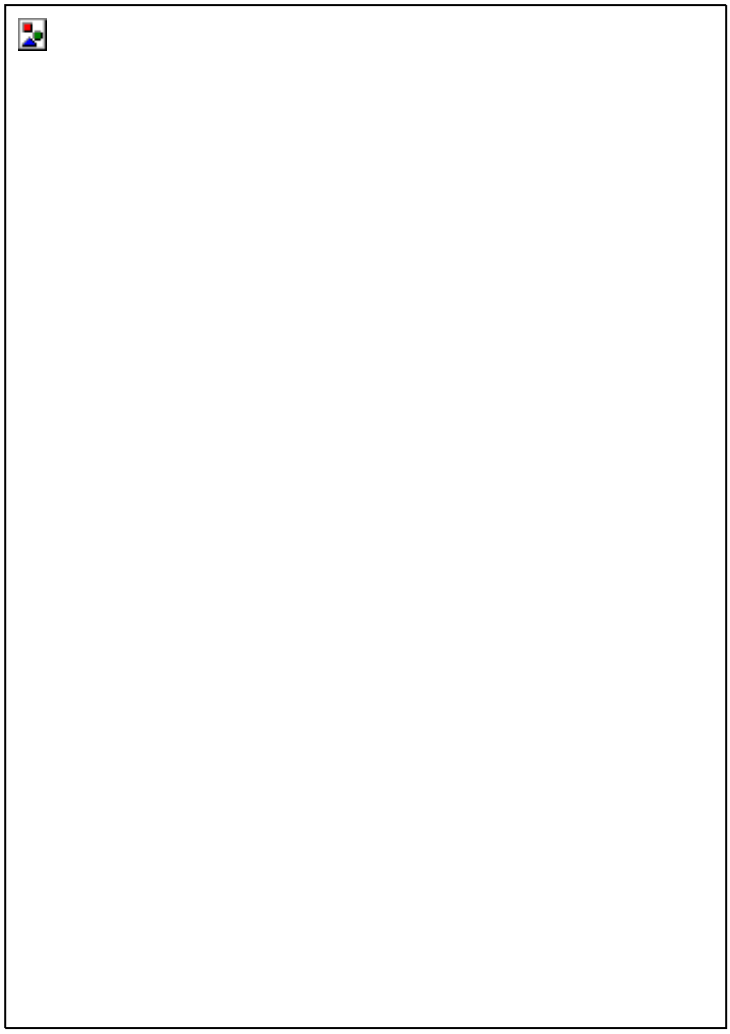
Na página intitulada *My Page* (Minha Página), buscamos percepções sobre o processo de gerenciamento motivacional no registro da estudante (FIGURAS 48 e 49).

FIGURA 48 – *Minha página:* Relatos de P1 da semana 5 do mês de setembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 49 – *Minha página:* Relatos de P1 da semana 01 do mês de outubro

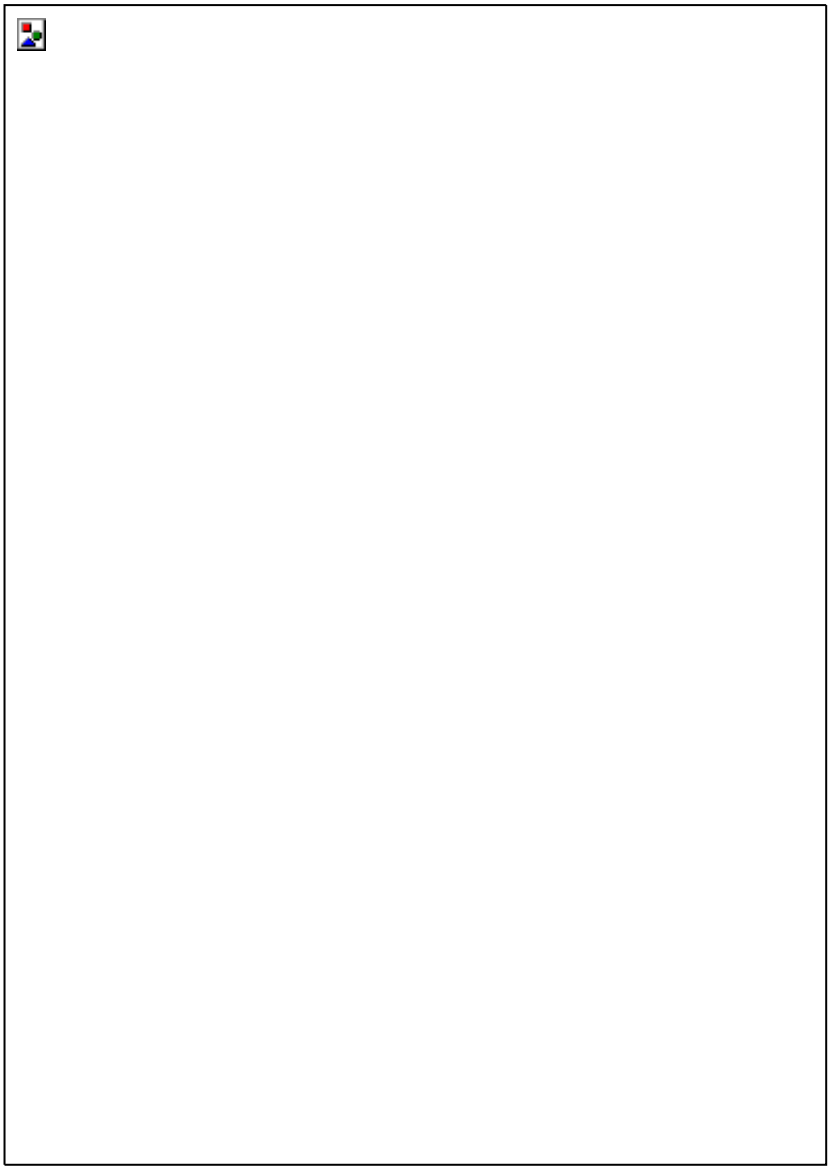


Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Verificamos que em ambas as páginas a estudante registra apenas o aplicativo *Duolingo*. Ao perguntada sobre esse registro a estudante disse que esse aplicativo estava contribuindo para o seu processo de aprendizagem (Nota de campo da pesquisadora).

Passamos, em seguida, a analisar o *Resumo mensal* (FIGURA 50), que contemplou o mês de setembro, haja vista que foram discutidas nessa sessão a última semana do mês de setembro e a primeira semana do mês de outubro.

FIGURA 50 – *Resumo mensal* do mês de setembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Notamos que P1 dispõe *Adesivos* no mês de setembro e que estes expressam satisfação com o processo vivenciado, uma vez que todos refletem sentimentos de satisfação e de alcance de objetivos.

Esse dado, aliado aos demais apresentados até o momento – que refletiram que todas as submetas e tarefas estabelecidas pela participante foram cumpridas, que P1 se recompensou em todas as semanas, que se sentia confiante e capaz –, ratifica a hipótese de que o

gerenciamento da motivação estava sendo feito de maneira efetiva e satisfatória pela participante.

No tópico seguinte, procuramos entender qual o balanço que P1 fez com relação aos seus estudos nesses meses. Nesse sentido, descrevemos o que a estudante relata como resposta à pergunta: Qual o balanço dos meus estudos nesse mês? (*What is the balance of my study this month?*), buscando também dados sobre o seu processo gerenciamento.

Observamos que a participante relata que o balanço de seus estudos durante o mês de setembro foi positivo e relaciona esse fato à aprendizagem de novas palavras. Esse dado é corroborado na resposta à pergunta 3, feita na sessão de orientação: *Por acaso o preenchimento do planner teve alguma influência em sua aprendizagem de inglês? O instrumento te ajudou a aprender?*, para a qual a estudante afirma: "Sim, porque como eu falei da questão do controle das atividades, aí é como se eu tivesse uma obrigação de praticar o inglês todos os dias".

Esses apontamentos, em diálogo com os dados apresentados até o momento, também mostram que a submeta para o mês de setembro: "Produção da biografia – ortografia e vocabulário" foi alcançada, que houve aprendizagem e gerenciamento.

A partir dos registros da estudante como resposta à pergunta: *Do I feel motivated or demotivated? Why?* (Eu me sinto motivada ou desmotivada? Por que?), procuramos identificar o estado motivacional e a efetividade do processo de gerenciamento motivacional ao longo do mês de setembro.

A participante relata ter se sentido motivada e justifica sua motivação pelos avanços que sente que teria na aprendizagem.

Essa questão é corroborada nos dados da entrevista, especialmente, em a resposta à pergunta 2: *Como você vê o preenchimento do planner durante este período? Você acha que te ajudou de alguma forma no gerenciamento da sua motivação?*, para a qual a participante diz: "Sim. Porque com o planner, eu consigo ter um controle maior das minhas atividades".

Esse relato indica que o *planner* pode ter exercido uma influência positiva na motivação da estudante, especialmente por funcionar como um instrumento que promove a organização, disponibilização e visualização das estratégias e metas, envolvendo a fase pré-acional do processo motivacional, a qual, de acordo com Dörnyei (2005), é representada pela motivação de escolha, que se refere ao processo inicial de geração da motivação.

Esses dados, em diálogo com os vistos até aqui, permitiram entender que o gerenciamento da motivação ocorreu de maneira favorável e trouxe perspectivas positivas à P1. Podemos dizer que, quando ela cita se sentir motivada e traz como expectativa aprender novos conteúdos, a estudante está empregando uma estratégia de gerenciamento do comprometimento, que prevê "ter em mente expectativas e/ou incentivos positivos ou recompensas" para caminhar no gerenciamento (BAMBIRRA, 2009, p. 52).

Ao final da sessão, passamos às estratégias que a estudante apontou como as que mais funcionaram para ela durante o mês: *What are the strategies that most worked for me this month?* (Quais foram as estratégias que mais funcionaram para mim durante esse mês?).

Podemos perceber, no que concerne às estratégias automotivacionais, que a participante declara que as que mais funcionaram foram: a organização do tempo e das atividades. Todas estas se enquadram em estratégias de gerenciamento do comprometimento, as quais são responsáveis por ajudar a preservar ou aumentar o comprometimento original com a meta estabelecida (DÖRNYEI; USHIODA, 2011; BAMBIRRA, 2009).

A organização do tempo e das atividades, o planejamento, são estratégias que corroboram para aumentar o comprometimento e as chances de a meta ser alcançada. Elas devem acontecer na fase pré-acional do processo motivacional, quando há o planejamento das ações de aprendizagem, e também na fase acional, quando as ações são implementadas, mantidas, protegidas e levadas a contento.

Pudemos notar, ao longo dessa sessão, que o gerenciamento caminhou de maneira efetiva e favorável à estudante, visto que ela conquistou suas submetas, se recompensou, avaliou o processo como positivo e válido, relatou se sentir motivada e capaz, e optou por permanecer gerenciando a sua motivação a partir da proposta desta pesquisa.

Sessão de orientação 6 – 19/10/2019 – semanas 2 e 3 do mês de outubro

Iniciamos a sessão de orientação retomando a *Weekly Agenda* (Agenda Semanal), mais precisamente, o item *Quote of the week* (Frase da semana).

As Figuras 51 e 52 apresentam o preenchimento feito por P1 das páginas intituladas *Agenda Semanal*, relativas às semanas 2 e 3, do mês de outubro.

FIGURA 51: *Weekly Agenda* da semana 2 do mês de outubro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 52: *Weekly Agenda* da semana 3 do mês de outubro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Observamos que a participante registrou uma *Frase* apenas na semana 2 do mês de outubro. Ao perguntá-la se gostaria de fazer algum comentário sobre o não preenchimento da frase na terceira semana do mês de outubro, ela disse que estava tendo uma semana muito corrida e que por isso não havia feito o registro (Nota de campo da pesquisadora).

Partimos, dessa forma, para a análise da *Frase da semana* preenchida. P1 relata ter registrado a palavra “Aprendizado” porque desejava que sua semana tivesse como foco os avanços na aprendizagem, para realizar as tarefas da disciplina (Nota de campo da pesquisadora). Esse dado dialoga com a submeta mensal da estudante: “Produção da sinopse”

e também com a meta semestral: “Aprendizagem do vocabulário, pronúncia, ortografia. Produção de textos relacionados à ‘capa”, o que indica que a participante continuou fazendo um planejamento coerente das submetas.

Ao analisar os dados das questões levantadas junto à P1 na sessão de orientação, observamos que eles atestam essa hipótese, já que na semana em que a participante cita o termo “Aprendizado”, ela afirma que o *planner* a ajudou a aprender “porque aí eu tenho disciplina e eu consigo produzir todo dia um conteúdo, por exemplo o aprendizado de palavras novas, essas coisas”.

Conforme veremos na sequência dessa sessão, as frases motivacionais parecem ter inspirado a semana de estudos e atuado como uma estratégia de gerenciamento emocional, já que P1 cumpriu todas as submetas que estabeleceu, à exceção da terceira semana do mês de outubro, quando cumpriu parcialmente as metas e também não registrou nenhuma frase.

O segundo item retomado na sessão de orientação foi a *Submeta da semana*. Observamos que as submetas registradas nas semanas 2 e 3, de acordo com a Figuras 51 e 52, dialogavam coerentemente com as submetas estabelecidas para cada mês.

A seguir, discutimos as *Tasks to do this week* (Tarefas para fazer nessa semana). Apresentamos, o Quadro 15 que retoma e sintetiza as tarefas planejadas (TP), e as efetivamente realizadas (TR), por P1. Estas receberam uma marcação, conforme pode ser visto nas FIGURAS 51 e 52.

QUADRO 15 – Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 nas semanas 2 e 3 do mês de outubro

TAREFAS PLANEJADAS E REALIZADAS POR P1 OUTUBRO	
Semana 2	TP: 1. Leitura 2. Tradução 3. Escrever ideias 4. Estudar TP: 4 TR: 4
Semana 3	TP: 1. Leitura 2. interpretação 3. Escrita (português) 4. Escrita (inglês) 5. Revisão TP: 5 TR: 3

Podemos ver que P1 registrou como realizadas todas as tarefas a que se dispôs fazer durante a segunda semana do mês de outubro. Já na terceira semana, percebemos que ela deixou de cumprir duas tarefas que tinha previsto, conforme destacado no quadro. Falando sobre as tarefas não realizadas por P1, estas dizem respeito à escrita em português e à escrita em inglês da sinopse, que a estudante havia pretendido realizar ao longo da semana 3 do mês de outubro, em cumprimento à submeta semanal: "Leitura dos contos para a produção da sinopse". Nos comentários acerca das tarefas não cumpridas, a participante cita essas duas tarefas e escreve o seguinte texto ao lado delas: "Foi uma semana muitas tarefas". O não cumprimento dessas duas tarefas, no entanto, não comprometeu o alcance da submeta, pois a leitura e interpretação foram feitas, então, a submeta foi alcançada parcialmente.

Essa questão é retomada na resposta dada na sessão de orientação, à pergunta 1: *Você deu conta de alcançar a submeta que estabeleceu para as duas últimas semanas, total ou parcialmente?* para a qual a participante responde: "Parcialmente. A penúltima semana eu consegui fazer, consegui cumprir as metas totalmente, e a segunda semana parcialmente

porque eu não tinha definido ainda uma pessoa pra me ajudar a fazer a produção do livro, a parte gráfica e a parte de diagramação, e aí eu consegui essa pessoa ontem, e aí a gente definiu a quantidade de contos, pra ver quantas páginas que ia dar quando passasse pro formato de livro. Aí eu não tive tempo e não tinha como fazer a leitura dos contos e a revisão por causa disso".

Cabe registrar que, quando chegamos à abordagem da semana 3 do mês de outubro, a estudante demonstrou desânimo e tristeza ao comentar que não havia conseguido cumprir a meta, procurando justificar esse não cumprimento (Nota de campo da pesquisadora). A pesquisadora, então, tendo em vista a proteção da motivação, conversou com ela sobre a normalidade de não conseguir cumprir tudo o que estabeleceu sempre e sobre a importância de ser flexível, de adaptar e retomar os seus objetivos, mesmo quando parte deles não pôde ser realizada. A estudante disse que tentaria manter o pensamento de que a próxima semana seria melhor e tentaria focar nos seus objetivos (Nota de campo da pesquisadora).

Podemos observar algumas estratégias automotivacionais no discurso da participante. A estratégia de gerenciamento metacognitivo, traduzida por Bambirra (2009, p. 52) como "lembrar se da expectativa pessoal relacionada ao tempo necessário para a realização da aprendizagem", faz-se presente quando a estudante se propõe a tentar focar nos seus objetivos na próxima semana". A estratégia de gerenciamento emocional – "encorajar, incentivar a si mesmo, conversar consigo positivamente" (BAMBIRRA, 2009, p. 52) – é observada quando a estudante diz que tentaria manter o pensamento de que a próxima semana seria melhor.

Apresentamos, no Quadro16, a reprodução da resposta à pergunta disponibilizada na página *Agenda Semanal*: *Special Reward?* (Recompensa especial?) (RE) e, na sequência, a justificativa acerca dos motivos que levaram P1 a se atribuir ou não essas gratificações: *Explain why* (Explique o porquê) (JUS), referentes às semanas 2 e 3 de outubro.

QUADRO 16 - Recompensas e justificativas de P1 das semanas 2 e 3 do mês de outubro

RECOMPENSAS E JUSTIFICATIVAS DE P1 OUTUBRO	
Semana 2	RE: Sim. Assistir séries. JUS: Pelo aprendizado.
Semana 3	RE: Não. JUS: Porque a meta não foi concluída.

Na semana 2, a estudante preencheu o campo *recompensa especial*, escrevendo que assistiu a séries e justificando o merecimento pelo fato de ter aprendido. O fato sinaliza a efetividade do gerenciamento de P1, uma vez que, manifestar que mereceu uma recompensa indica satisfação com o seu processo de condução das metas e uma forma de retribuir o seu esforço. Esse dado dialoga com a estratégia de controle do comprometimento que prevê que ter em mente expectativas, incentivos positivos ou recompensas pode ajudar a preservar ou aumentar o comprometimento original com a meta (DORNYEI, 2001; BAMBIRRA, 2009).

Porém, na terceira semana do mês de outubro, em destaque no quadro, verificamos que a estudante deixa de se recompensar e justifica a não recompensa pelo motivo de que a submeta não teria sido cumprida.

Ao retomar a submeta dessa semana: “Leitura dos contos para a produção da sinopse” e as tarefas estabelecidas pela participante para a semana: “Leitura, Interpretação, Escrita (português), Escrita (inglês), e Revisão”, verificamos que as duas tarefas não cumpridas pela estudante foram: “Escrita (português)” e “Escrita (Inglês)”.

Discutindo sobre essa questão com a estudante, a pesquisadora a perguntou se havia acontecido alguma coisa diferente nessa semana que a participante atribuísse ao não cumprimento dessas tarefas, e que gostaria de comentar. P1 disse, então, que estava tendo uma semana muito atribulada. Cabe destacar que a estudante colou um adesivo de “choro” ao lado da pergunta sobre a recompensa especial, alegando que estava chateada por não ter cumprido todas as tarefas que tinha planejado (Nota de campo da pesquisadora).

O fato emergiu também nas respostas advindas das perguntas: *How do I feel about my studies?* (Como eu me sinto com relação aos meus estudos?) (S) e *Did I reach the subgoal?* (Eu alcancei a submeta?) (SA).

No Quadro 17, reproduzimos a autoavaliação de P1 apresentada nas Figuras 51 e 52.

QUADRO 17 - Autoavaliação de P1 para as semanas 2 e 3 do mês de outubro

AUTOAVALIAÇÃO DE P1 OUTUBRO	
Semana 2	S: Ótima. Submeta alcançada. Sinto-me capaz. SA: Sim.
Semana 3	S: Ótima. SA: Em partes. Um pouco sobrecarregada.

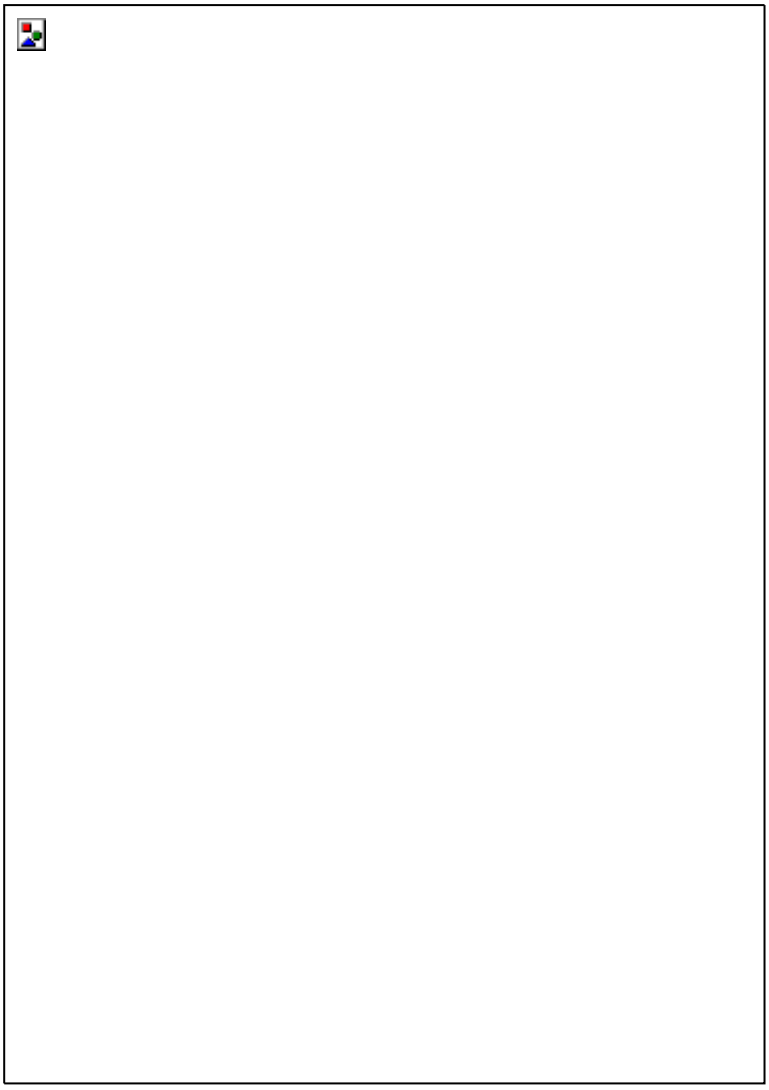
Observamos que P1 relata se sentir ótima, porém, na semana 3 do mês de outubro, ela registra que a submeta foi alcançada em partes e que se encontrava um pouco sobrecarregada, e colou um adesivo de carinha triste ao lado das respostas referentes à semana 3 de outubro, conforme pode ser visto nas Figuras 51 e 52.

Na sequência, passamos a discutir e analisar o *Week Resumée* (Resumo Semanal) das semanas 2 e 3 de outubro.

FIGURA 53: *Resumo semanal* da semana 2 do mês de outubro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 54: *Resumo Semanal* da semana 3 do mês de outubro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Observamos que a questão do não cumprimento de submetas também se estende para essas páginas, nos campos: *Tasks fulfilled, Comment* (Tarefas cumpridas, comentário) e Ta*sks non-fulfilled, Comment* (Tarefas não cumpridas, comentário).

Acerca dos comentários de P1 sobre as tarefas cumpridas, identificamos que a estudante registrou o seguinte comentário: “Os processos foram válidos”, o mesmo apresentado nas sessões anteriores.

Sobre os comentários a respeito das tarefas não cumpridas, a estudante registou, na semana 3 do mês outubro que havia sido uma semana com muitas tarefas. Esse dado é

explicado na resposta dada pela participante à pergunta 1, feita nessa sessão de orientação: *Você deu conta de alcançar a submeta que estabeleceu para as duas últimas semanas, total ou parcialmente?*, em que a participante explica que não havia conseguido cumprir a submeta pelo fato de não ter definido uma pessoa para auxiliá-la a fazer a produção do livro. Por esse motivo, ela disse que não teve tempo e não teve como ler os contos e fazer a revisão.

Observamos aqui a utilização de uma estratégia de gerenciamento motivacional, na qual P1 busca a ajuda de terceiros com o intuito de desempenhar a tarefa (BAMBIRRA, 2009). Neste caso, a participante declara que cumpriu parcialmente a submeta estabelecida porque ainda não havia encontrado a pessoa que a ajudaria, o que refletiu no seu planejamento.

Os dados analisados nesse tópico indicam que P1 caminhou em seu processo de gerenciamento, visto que desenvolveu, a exceção de uma, todas as tarefas planejadas, e as que não desenvolveu se dispôs a realocar para a próxima semana.

Na sequência, descrevemos as conquistas indicadas pela participante, e os registros acerca do que foi grata, conforme os dados reproduzidos nas Figuras 53 e 54.

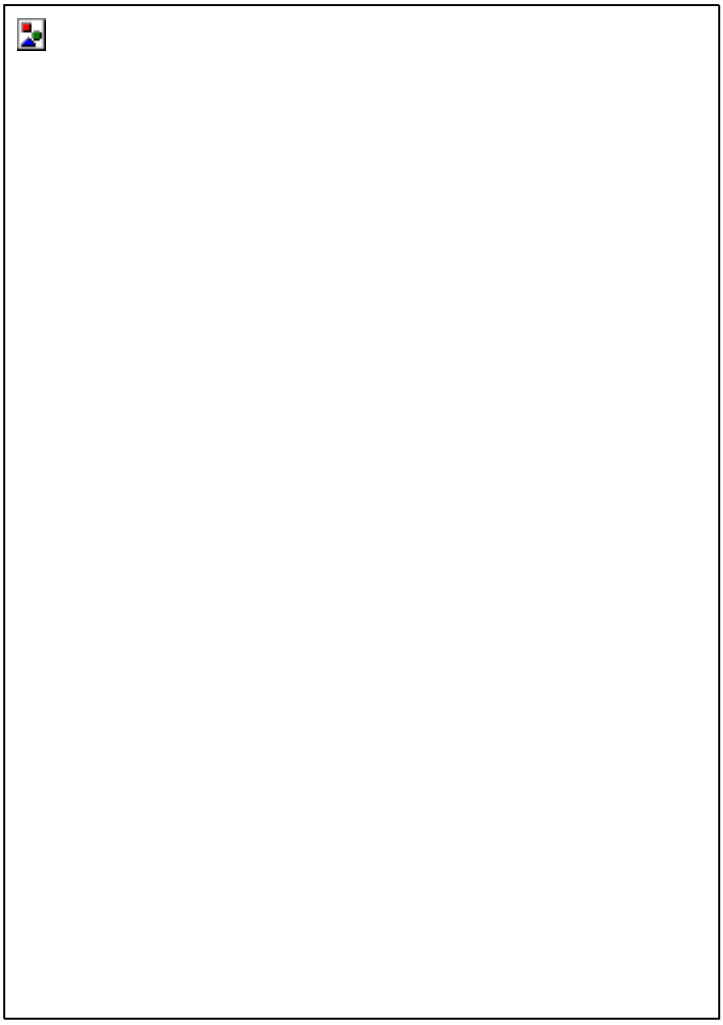
Nos campos *Achievements* (Conquistas) e *To be thankful for* (Gratidão), P1 usou a frase “O saber sobra a sinopse” e “Ter a oportunidade de estudar”, respectivamente, para descrever suas conquistas e os motivos pelos quais é grata nessas semanas.

O conhecimento adquirido pela estudante sobre a sinopse relaciona-se à aprendizagem de língua inglesa e denota que a participante desenvolveu a sua aprendizagem ao logo do processo, em diálogo com a meta semestral e mensal pretendidas, demonstrando gerenciamento motivacional.

Quanto aos registros acerca do que P1 é grata, reiteramos, conforme sessões anteriores, que ela descreve que é grata pela oportunidade de estudar, uma afirmação geral, que provavelmente vai além da disciplina, da aprendizagem ou da pesquisa.

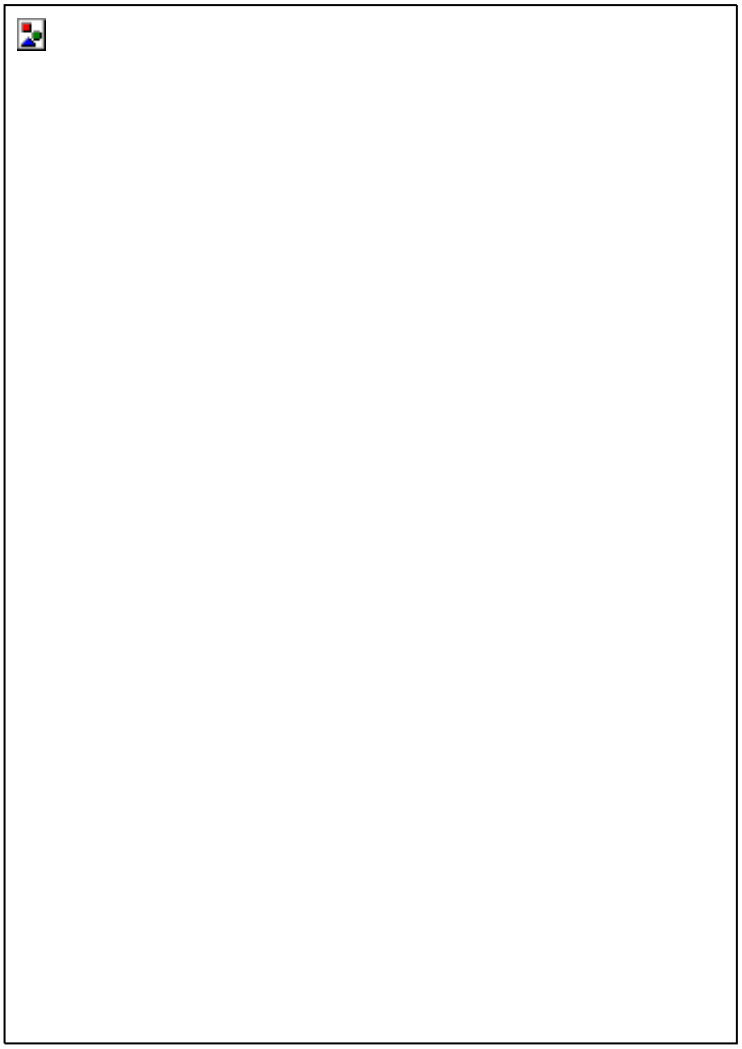
Na sequência, passamos a discutir a página intitulada *My page* (Minha página), apresentada nas Figuras 55 e 56.

FIGURA 55 – *Minha página* - Relatos da estudante da semana 2 do mês outubro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 56: *Minha página* – Relatos da estudante da semana 3 do mês de outubro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Nas duas páginas (FIGURAS 55 e 56), observamos que os relatos feitos pela estudante se referem à sua aprendizagem e às tarefas realizadas: “Produção de três poemas”, “Produção do livro de contos” e utilização do aplicativo *Duolingo*. A participante disse que esses relatos refletiam as ações que estava desenvolvendo (Nota de campo da pesquisadora).

Podemos, assim, afirmar que o gerenciamento motivacional se manteve ativo, de acordo com os dados apresentados nessa sessão, pois P1 alcançou, mesmo que parcialmente, as submetas pretendidas, se recompensou quando fez as tarefas que previu, e relatou querer continuar no processo de gerenciamento. Entretanto, diferentemente das demais sessões até o momento, nesta, a estudante lidou com o não cumprimento de duas tarefas que planejou, com

uma semana com mais atividades e coisas para fazer, com a frustração de não ter alcançado totalmente a submeta prevista, com a necessidade de lidar com a mudança, refazer seu planejamento e readaptar seus objetivos. Apesar dessa situação adversa, comum a qualquer processo de gerenciamento, mas nova no processo vivenciado pela estudante, foi interessante observar que P1 precisou lançar mão de outras estratégias para contornar o que havia acontecido e proteger a sua motivação, a fim de prosseguir no seu gerenciamento e alcance de suas metas.

Sessão de orientação 7 – 09/11/2019 - semanas 4 e 5 do mês de outubro e 1 e 2 do mês de novembro

Essa sessão aconteceu com um intervalo maior, de três semanas, em relação às demais, pelo fato de ter havido um feriado na data em que ocorreria a sessão de orientação, dia 02 de novembro, e por a participante ter disponibilidade de se encontrar com a pesquisadora apenas às sextas-feiras.

Iniciamos a sessão de orientação retomando o *tracker* do mês de outubro, pelo fato de a sessão compreender as duas últimas semanas de outubro e as duas primeiras do mês de novembro.

Com base no *tracker*, podemos notar que P1 excluiu os itens: *Rosetta Stone*, *cartografias*, e *jornada* e acrescentou *FLIC*[14] e *livro*, conforme Figura 57.

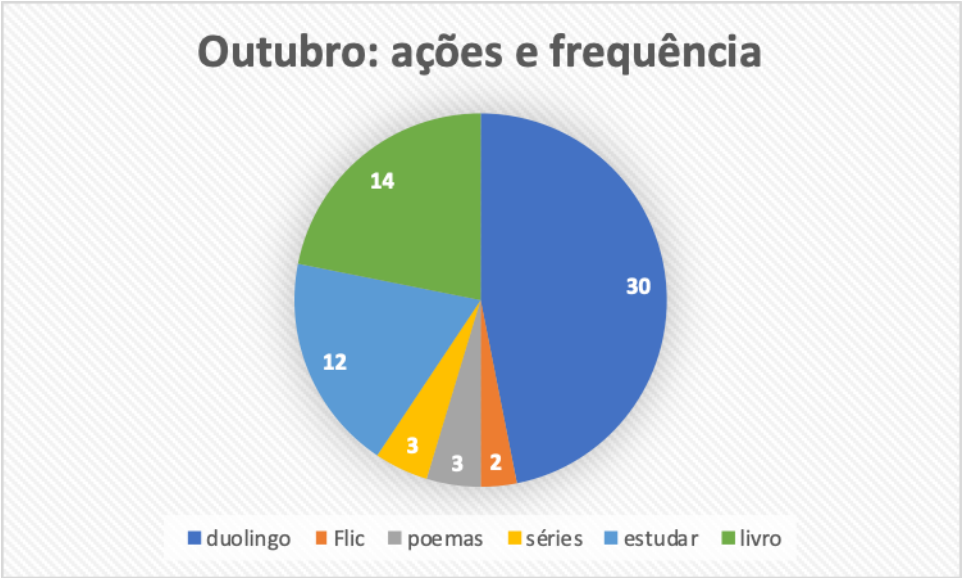
[14] FLIC é a Festa de Linguagens e Ciência, evento do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG que apresenta ao público palestras, debates, oficinas e minicursos sobre temas como tecnologia, jornalismo, linguagem, arte, poesia e vida acadêmica. A 6ª edição do evento ocorreu nos dias **15 e 16 de outubro** de 2018.

FIGURA 57: *Tracker* do mês de outubro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Verifica-se que P1 manteve o uso do aplicativo *Duolingo* (30x), a ação de *estudar* (12x), assistir a *séries* (3x), ler *poemas* (3x), participar da *FLIC* (2x) e ler *livro* (14x). A Figura 58 permite uma melhor visualização da frequência de realização de cada uma dessas atividades.

FIGURA 58 – Frequência de realização das ações apontadas por P1 em seu *tracker* no mês de outubro



Fonte: Elaborada pela autora.

Novamente, observamos que as atividades desempenhadas pela estudante durante o mês dialogavam com a sua submeta mensal: “Produção da sinopse”, visto que utilizar o aplicativo *Duolingo*, ler poemas, livros e estudar foram apontadas por P1 como ações para aprender sobre a sinopse e ampliar o seu vocabulário da língua inglesa, de modo que tivesse o conhecimento da forma e de termos que a pudessem auxiliar na escrita da sinopse para a disciplina (Nota de campo da pesquisadora).

Desse modo, entendemos que houve coerência na definição das atividades estabelecidas pela estudante, em diálogo com a meta semestral: “Aprendizagem de vocabulário, pronúncia, ortografia. Produção de textos relacionados à ‘capa’”, e com a meta mensal: “Produção da sinopse”, indicando que P1 caminhou em direção ao gerenciamento de sua motivação.

Observamos que, do mês de setembro para o mês de outubro, P1 acrescenta a atividade de ler um livro. Essa ação dialoga com a meta “Produção da sinopse” e foi discutida na seção de orientação 5, na qual a participante declara que precisava aprender como fazer uma sinopse e a pesquisadora lhe sugeriu, como um caminho possível, ler sinopses e livros, em português e inglês, para saber as características desse gênero textual, o vocabulário empregado, a estruturação do texto *etc* (Nota de campo da pesquisadora). A pesquisadora

chamou a atenção da estudante para que ela continuasse estabelecendo as atividades do mês em alinhamento com as metas semestrais e submetas mensais que havia estipulado para o mês de novembro.

Em seguida, passamos a analisar os dados das páginas *Weekly Agenda* (Agenda Semanal) – últimas duas semanas do mês de outubro e duas primeiras semanas do mês de novembro –, tendo em vista a submeta que P1 estabeleceu para o mês, de maneira que ela pudesse visualizar e dimensionar as suas ações em prol da execução e do alcance de suas submetas, registrando as etapas no *planner* motivacional. As Figuras 59 e 60 trazem as páginas preenchidas pela participante.

FIGURA 59: *Agenda semanal* da semana 4 do mês de outubro

Fonte: Elaborado pela autora e preenchido pela estudante.

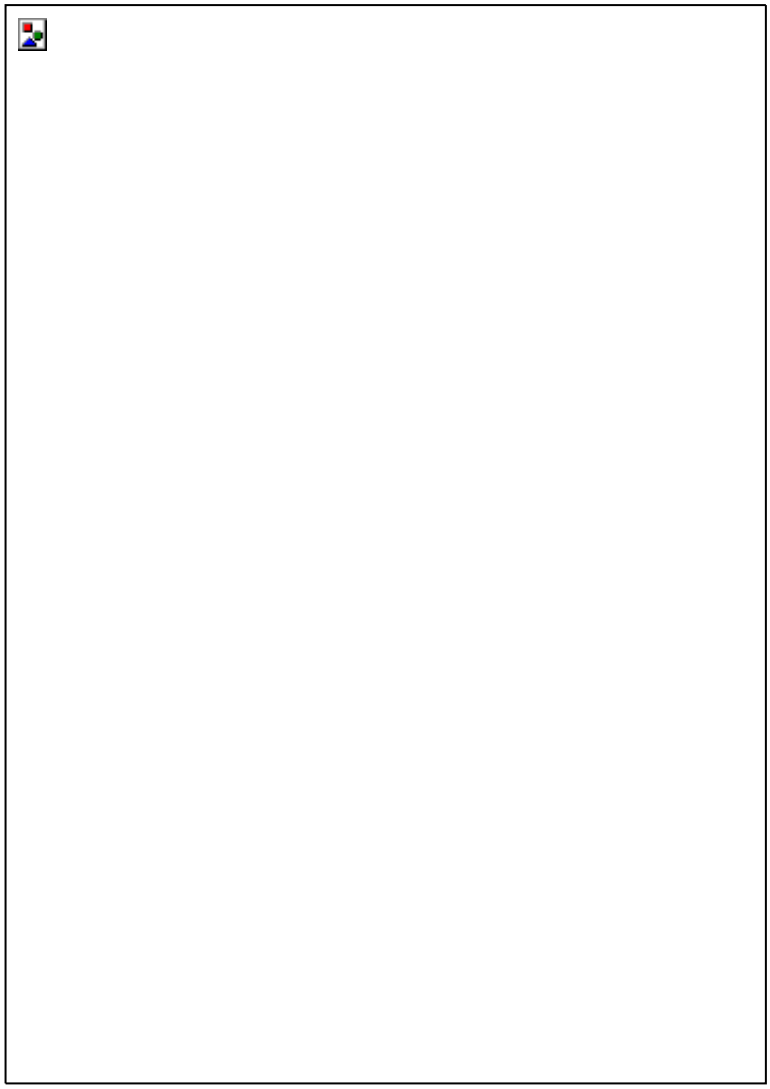
FIGURA 60: *Agenda semanal* da semana 5 do mês de outubro

Fonte: Elaborado pela autora e preenchido pela estudante.

FIGURA 61: *Agenda semanal* da semana 1 do mês de novembro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 62: *Agenda semanal* da semana 2 do mês de novembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Retomamos, então, a *Quote of the week* (Frase da semana). Verificamos que a estudante, assim como apresentado na sessão de orientação 6, prosseguiu incluindo o registro "Aprendizado" como frase motivacional em todo o mês de outubro e nas duas primeiras semanas de novembro. Ao perguntá-la sobre a repetição desse registro, ela disse que estava colocando para si mesma que o foco da semana seria a sua aprendizagem e buscando aprender um pouco a cada dia (Nota de campo da pesquisadora).

Em suas palavras, temos que o *planner* a ajudou a aprender "porque com o preenchimento do planner, com essa disciplina que eu tenho que ter pra preencher o planner

todos os dias e semanalmente, eu consigo estabelecer uma meta diariamente de aprendizagem de inglês, através dos aplicativos de leitura, da escrita, de tradução".

O tópico discutido na sequência foi a *Submeta da semana*, tendo como enfoque o diálogo com a meta mensal estabelecida pela estudante.

Podemos notar que a submeta prevista para a semana 4 de outubro continha uma das submetas pretendidas para a semana 3 de outubro, precisamente a que não havia sido cumprida na semana 3 e que a pesquisadora havia sugerido que a estudante alocasse nas próximas semanas. Esse fato é relevante porque demonstra que a estudante diligenciou bem o seu gerenciamento, de maneira a retomar a submeta não realizada na semana anterior para prosseguir gerenciando a sua motivação. Além disso, verificamos que as submetas registradas ao longo das semanas dialogam com as metas estabelecidas para cada mês, o que indica que houve um estabelecimento coerente de submetas que contribuem para a eficiência do processo de gerenciamento motivacional.

Em novembro, P1 registrou a seguinte submeta mensal: "Produção da quarta capa e da capa completa" e propôs as submetas semanais: Semana 1: "Tradução da sinopse", Semana 2: "Tradução da biografia". Notamos, novamente, que houve sintonia entre a meta mensal e as submetas semanais estabelecidas pela participante. Perguntada se ela alcançou as submetas previstas para as semanas, a estudante responde: "Totalmente". Dessa maneira, verificamos o desenvolvimento de todas as tarefas referentes às submetas estabelecidas, indicando sucesso no gerenciamento.

Posteriormente, analisamos as *Tasks to do this week* (Tarefas para fazer nessa semana). Apresentamos, a seguir, o Quadro 18 que retoma as tarefas planejadas (TP), por semana, e as efetivamente marcadas como realizadas (TR), por P1.

QUADRO 18 - Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 nas semanas 4 e 5 do mês de outubro e 1 e 2 do mês de novembro

TAREFAS PLANEJADAS E REALIZADAS POR P1		
	Outubro	**Novembro**
Semana 1		TP: 1.Leitura (português) 2. Escrita (em inglês) 3.Leitura (em inglês) TP: 3 TR: 3
Semana 2		TP: 1. Leitura (português) 2.Escrita (inglês) 3.Leitura (inglês) TP: 3 TR: 3
Semana 4	TP: 1. Leitura 2.Interpretação 3. Revisão 4.Escrita (português) TP: 4 TR: 4	
Semana 5	TP: 1.Leitura sinopses em inglês 2. interpretação 3.Escrita (inglês) TP: 3 TR: 3	

Quanto ao cumprimento das tarefas planejadas, verificamos que P1 registrou como realizadas todas as tarefas que se dispôs fazer durante as semanas, indicando sucesso no gerenciamento.

Em diálogo com a estudante, retomamos a discussão feita na última sessão, quando do alcance parcial da submeta, sobre a importância de flexibilizar, de entender que ações não

realizadas no momento previsto podem ser readaptadas ao longo do processo, sem que isso signifique prejuízo no alcance das metas. Ela disse que estava satisfeita por ter conseguido realizar as submetas e tarefas, planejadas para a semana anterior, nessas semanas (Nota de campo da pesquisadora).

Verificamos, em seguida, se P1 registrou se sentir merecedora de uma *Special reward* (Recompensa especial) durante essas semanas de gerenciamento.

Apresentamos, no Quadro 19 a reprodução da resposta à pergunta disponibilizada no *planner*: *Special Reward?* (Recompensa especial?) (RE) e, na sequência, a justificativa acerca dos motivos que levaram P1 a se atribuir ou não essas gratificações: *Explain why* (Explique o porquê) (JUS).

QUADRO 19 - Recompensas e justificativas de P1 das semanas 4 e 5 do mês de outubro e 1 e 2 do mês de novembro

RECOMPENSAS E JUSTIFICATIVAS DE P1		
	Outubro	**Novembro**
Semana 1		RE: Sim. Assistir séries. JUS: Pelo aprendizado.
Semana 2		RE: Sim. Assistir séries. JUS: Pelo aprendizado.
Semana 4	RE: Sim. Assistir séries. JUS: Pelo aprendizado.	
Semana 5	RE: Sim. Assistir séries. JUS: Pelo aprendizado.	

Podemos ver que P1 registrou ter se oferecido uma recompensa especial durante todas as semanas em discussão. A recompensa oferecida pela participante foi “assistir séries”. As

razões pelas quais a estudante se recompensou também são relevantes, pois ela cita que se recompensou pelo aprendizado e esse dado dialoga com as *Frases motivacionais* previstas para essas semanas, para as quais a estudante registra a palavra "Aprendizado" e afirma que gostaria que esse fosse o enfoque de suas atividades nessas semanas.

Em sintonia com os dados analisados até o momento, verificamos que a estudante cumpriu todas as tarefas que estabeleceu para essas semanas e se recompensou por elas. Isso indica que P1 gerenciou a sua motivação, podendo ter se valido da *recompensa especial* como uma estratégia automotivacional para alcançar as suas submetas e prosseguir se esforçando.

Em seguida, passamos a analisar as respostas advindas da pergunta: *How do I feel about my studies?* (Como eu me sinto com relação aos meus estudos?) (S), e *Did I reach the subgoal?* (Eu alcancei a submeta?) (SA).

No Quadro 20 reproduzimos a autoavaliação de P1.

QUADRO 20 – Autoavaliação de P1 das semanas 4 e 5 do mês de outubro e 1 e 2 do mês de novembro

AUTOAVALIAÇÃO DE P1		
	Outubro	**Novembro**
Semana 1		S: Ótima. Submeta alcançada. Sinto-me capaz. SA: Sim.
Semana 2		S: Ótima. Submeta alcançada. Sinto-me capaz. SA: Sim.
Semana 4	S: Ótima. Submeta alcançada. Sinto-me capaz. SA: Sim.	
Semana 5	S: Ótima. Submeta alcançada.	

	Sinto-me capaz. SA: Sim.	

Observamos que P1 relata se sentir ótima e capaz em todas as semanas em análise. Esses dados, em conjunto com os demais analisados, mostram que a estudante se sentiu motivada ao longo dessas semanas, gerenciando a sua motivação. Esse fato é importante para o resultado do gerenciamento, pois, segundo Dornyei (2005), os sentimentos de satisfação, conquista, reflexão, autoavaliação e ajustes retratam o potencial de enfrentamento e corroboram para o prosseguimento do esforço.

No *Week Resumée* (Resumo Semanal), ao analisar o que P1 escreveu sobre as tarefas cumpridas (*Tasks fulfilled*), identificamos que a estudante registrou o seguinte comentário: "Os processos foram válidos", repetindo o que havia registrado nas últimas sessões. Sobre as tarefas não cumpridas, a participante não fez nenhum registro.

Os dados analisados neste tópico indicam que P1 caminhou em seu processo de gerenciamento, desenvolvendo as submetas, se recompensando e prosseguindo no esforço.

Na sequência, descrevemos as *Conquistas* (Achievements) (Conq), indicadas pela participante, e os registros acerca do que foi grata (*To be thankful for*) (G).

A estudante registra como *Conquistas*: "O saber sobre a sinopse" e como *Gratidão*: "Ter a oportunidade de estudar". As conquistas relacionam-se à aprendizagem, e estão em sintonia com as metas semestrais, submetas mensais e semanais, as *Frases da semana*, e as justificativas pelas recompensas, e podem denotar que P1 desenvolveu a sua aprendizagem ao logo do processo, indicando, portanto, a conquista de metas e o sucesso no processo de gerenciamento.

Na sequência, analisamos as páginas intituladas *My Page* (Minha Página), apresentadas nas Figuras 63, 64, 65 e 66.

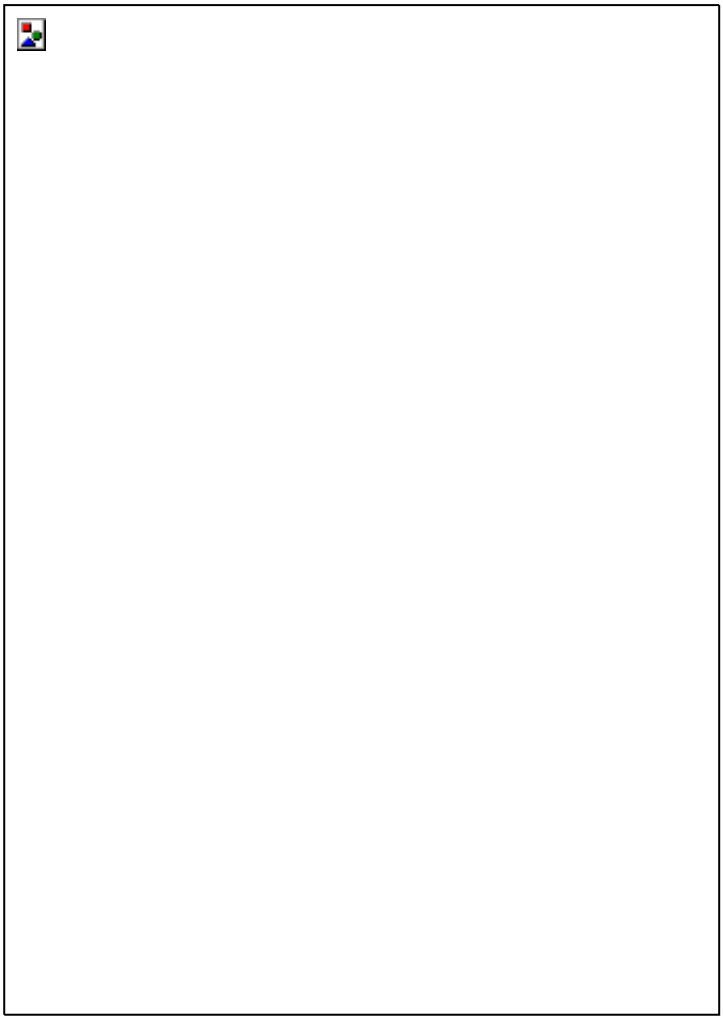
FIGURA 63: *Minha Página* – Relatos da estudante da semana 4 do mês de outubro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 64: *Minha Página* – Relatos da estudante da semana 5 do mês de outubro

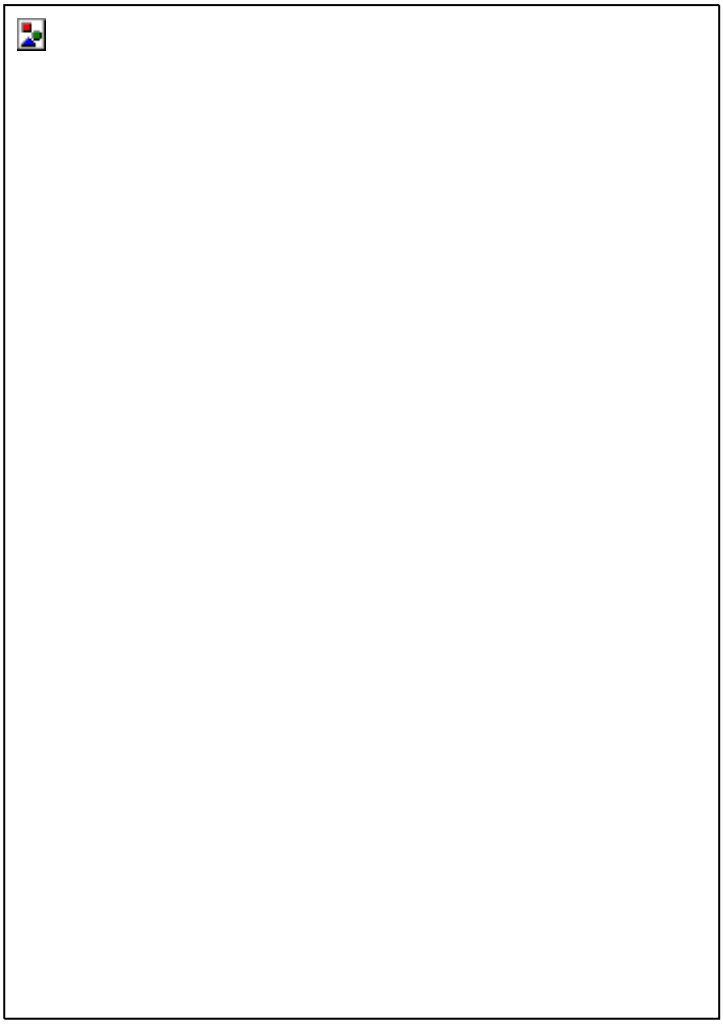
Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 65: *Minha página* – Relatos da estudante da semana 1 do mês de novembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 66: *Minha página* – Relatos da estudante da semana 2 do mês de novembro



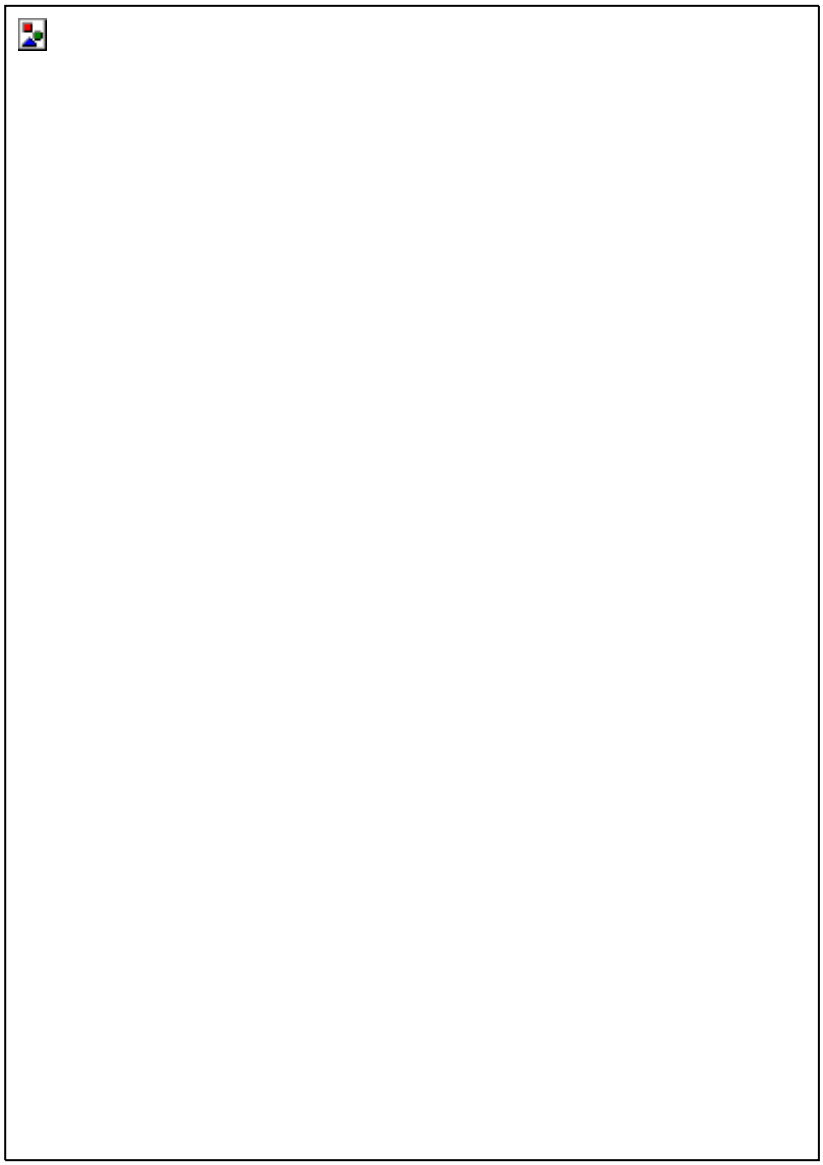
Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Na análise das páginas apresentadas, observamos que os relatos feitos pela participante dialogam também sobre a sua aprendizagem e as tarefas realizadas: *Duolingo* e produção do livro. A estudante disse que os relatos contidos nessa página diziam respeito ao processo de desenvolvimento das atividades que estava pretendendo para essas semanas, e funcionaram como uma forma de reforço do que havia pretendido fazer (Nota de campo da pesquisadora). Esse dado mostra que P1 mobilizou uma estratégia de gerenciamento do comprometimento, não listada ainda no aporte teórico que dá suporte à esta pesquisa, mas identificada pela pesquisadora como o ato de registrar as tarefas planejadas em vários locais, para reforço do comprometimento.

Na sequência, apresentamos o *Month resumèe* (Resumo mensal) referente ao mês de outubro, que sintetiza a avaliação da participante acerca desse mês de gerenciamento.

A Figura 67 apresenta a página *Resumo mensal* preenchida pela participante.

FIGURA 67: *Resumo mensal* do mês de outubro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Verificamos que P1 dispõe *Adesivos* que expressam sentimentos de satisfação. Esse dado, aliado aos demais apresentados até o momento, que refletiram a conquista da submeta mensal, das submetas semanais, de todas as tarefas estabelecidas, à exceção de duas, da oferta

de recompensas em todas as semanas do mês, com exceção de uma, corroboram a hipótese de que o gerenciamento da motivação foi feito de maneira efetiva e satisfatória pela participante.

Prosseguindo a análise do *Resumo mensal*, descrevemos o que a estudante relata como resposta (R), à pergunta: Qual o balanço dos meus estudos nesse mês? (*What is the balance of my study this month?*), buscando mais dados sobre o seu processo de gerenciamento.

Observamos que o balanço que P1 fez de seus estudos durante o mês foi positivo e que ela relaciona esse balanço ao seu processo de aprendizagem na produção da sinopse. Este quadro, analisado em conjunto com os demais vistos, também mostra que as metas foram alcançadas, que houve aprendizagem, que houve gerenciamento.

A partir dos registros da estudante como resposta à pergunta: Eu me sinto motivada ou desmotivada? Por que? (*Do I feel motivated or demotivated? Why?*), procuramos identificar o estado motivacional a efetividade do processo de gerenciamento motivacional ao longo dos meses.

A participante relata ter se sentido motivada porque alcançou sua meta semestral – aprendeu sobre os processos de produção de um livro publicado em língua inglesa.

Esses dados são validados na resposta à pergunta 2, feita nessa sessão de orientação: *Como você vê o preenchimento do planner durante este período? Você acha que te ajudou de alguma forma no gerenciamento da sua motivação?*, proferida pela estudante: “Sim, porque com o preenchimento do planner, eu pude ter um controle maior das minhas atividades, e assim consigo estabelecer uma meta diariamente ou semanalmente para que eu consiga estudar o inglês dentro da disciplina de inglês”.

Os dados são também corroborados na resposta à pergunta 4: *Você se sente disposta a continuar gerenciando a sua motivação por meio da dinâmica proposta por esta pesquisa (estabelecimento de metas e submetas e preenchimento regular do planner?)*, e ela afirma: “Sim, porque através do preenchimento do planner, é, essa rotina que eu tenho que ter pra preencher o planner, ela me ajuda a ter uma rotina de aprendizagem no inglês, através dos aplicativos, através da leitura, da escrita, da tradução, e com isso, eu vou aprendendo novas palavras, novas pronúncias, e isso tá me ajudando muito em relação ao aprendizado de inglês” (entrevista 1 do mês de novembro).

Essa percepção indica que o *planner* exerceu uma influência positiva na motivação da estudante, especialmente por funcionar como um instrumento que para a disponibilização e visualização das metas.

Acerca das estratégias que P1 apontou como as que mais funcionaram durante o mês: *What are the strategies that most worked for me this month?* (Quais foram as estratégias que mais funcionaram para mim durante esse mês?), a estudante descreve: “Organização do tempo e das atividades”, que pode ser enquadrada nas estratégias de gerenciamento do comprometimento (DÖRNYEI; USHIODA, 2011; BAMBIRRA, 2009), as quais são responsáveis por ajudar a preservar ou aumentar o comprometimento original com a meta estabelecida. A organização do tempo e o planejamento das atividades é uma estratégia que contribui para aumentar o comprometimento e as chances de a meta ser alcançada, indicando presença de gerenciamento.

A análise do *Resumo mensal*, em conjunto com os demais tópicos analisados nessa sessão, permitiu-nos entender que o gerenciamento da motivação ocorreu de maneira satisfatória e trouxe ganhos de aprendizagem à estudante. Esse fato reitera que, quando as metas são alcançadas, ou seja, a motivação é gerenciada, P1 fica satisfeita, motivada.

Sessão de orientação 8 – 23/11/2019 – semanas 3 e 4 do mês de novembro

Iniciamos a sessão, retomando a *Weekly Agenda* (Agenda Semanal) das semanas 3 e 4 do mês de novembro.

A Figura 68 apresenta a *Agenda semanal*, preenchida por P1, relativa à semana 3 do mês de novembro.

FIGURA 68: *Agenda semanal* da semana 3 do mês de novembro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 69: *Agenda semanal* da semana 4 do mês de novembro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Iniciamos a sessão trazendo à luz a *Quote of the week* (Frase da semana) referente às semanas 3 e 4 de novembro.

Notamos que a participante registrou, a exemplo de todas as semanas de outubro e das primeiras semanas de novembro, a palavra “Aprendizado” como frase. Ao perguntá-la sobre esse registro, P1 afirmou que esse era o seu propósito para as próximas semanas e, por isso, quis deixar fixado o registro nas frases motivacionais (Nota de campo da pesquisadora).

Discorreremos, na sequência, sobre o tópico seguinte da agenda semanal: a *Submeta da semana*.

Para o mês de novembro, a estudante registrou a seguinte submeta mensal: “Produção da quarta capa e da capa completa” e propôs as submetas semanais: Semana 1: “Tradução da sinopse”, Semana 2: “Tradução da biografia”, Semana 3: “Tradução da capa e da contra-capa”, Semana 4: “Leituras da disciplina”. Notamos que houve conformidade entre a submeta mensal e as submetas semanais estabelecidas pela estudante. Essa constatação nos permite entender que o planejamento das ações foi feito em alinhamento com a meta mensal, promovendo o alcance dessa meta.

Analisamos, posteriormente, as *Tasks to do this week* (Tarefas para fazer nessa semana).

Apresentamos, a seguir, o Quadro 21 que sintetiza as tarefas planejadas (TP), por semana, e a quantidade das efetivamente marcadas como realizadas (TR), por P1.

QUADRO 21 – Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 nas semanas 3 e 4 do mês de novembro

TAREFAS PLANEJADAS E REALIZADAS POR P1	
Semana 3	TP: 1. Leitura (português) 2. Escrita (em inglês) 3. Leitura (em inglês) TP: 3 TR: 3
Semana 4	TP: 1. Leitura (português) 2. Leitura (inglês) TP: 2 TR: 2

Verificamos que P1 registrou como realizadas todas as tarefas que se dispôs fazer durante as semanas em discussão.

Esse fato é avalizado pela resposta dada na sessão de orientação, à pergunta 1: *Você deu conta de alcançar a submeta que estabeleceu para as duas últimas semanas, total ou parcialmente?* Para a qual a participante responde: “Total”.

A partir dos dados analisados nesse tópico, e em consonância com os dados analisados sobre as *Frases motivacionais*, verificamos que houve o cumprimento das submetas pela participante e que ela conseguiu gerenciar a sua motivação para cumprir o planejado.

No tópico seguinte, verificamos se P1 registrou se sentir merecedora de uma *Recompensa especial* durante a semana de gerenciamento e apresentamos a *Explicação* dada pela estudante.

Apresentamos, no Quadro 22, a reprodução da resposta à pergunta disponibilizada no *planner*: *Special Reward?* (Recompensa especial?) (RE) e, na sequência, a justificativa acerca dos motivos que levaram P1 a se atribuir essas gratificações: *Explain why* (Justificativa) (JUS).

QUADRO 22 - Recompensas e justificativas de P1 para as semanas 3 e 4 do mês de novembro

RECOMPENSAS E JUSTIFICATIVAS DE P1 NOVEMBRO	
Semana 3	RE: Sim. Assistir séries. JUS: Pelo aprendizado.
Semana 4	RE: Sim. Assistir séries. JUS: Pelo aprendizado.

Podemos ver que P1 se recompensou nessas semanas e atribuiu a sua recompensa ao aprendizado. Entendemos que a participante se valeu da *Recompensa especial* como uma estratégia automotivacional para alcançar as suas submetas.

Em seguida, passamos a analisar as respostas advindas das perguntas: *How do I feel about my study?* (Como eu me sinto com relação aos meus estudos?) (S) e *Did I reach the subgoal?* (Eu alcancei a submeta?) (SA) (QUADRO23).

QUADRO 23 – Autoavaliação de P1 para as semanas 3 e 4 do mês de novembro

AUTOAVALIAÇÃO DE P1 NOVEMBRO	
Semana 3	S: Ótima. Submeta alcançada. Sinto-me capaz. SA: Sim.
Semana 4	S: Ótima. Submeta alcançada. Sinto-me capaz. SA: Sim.

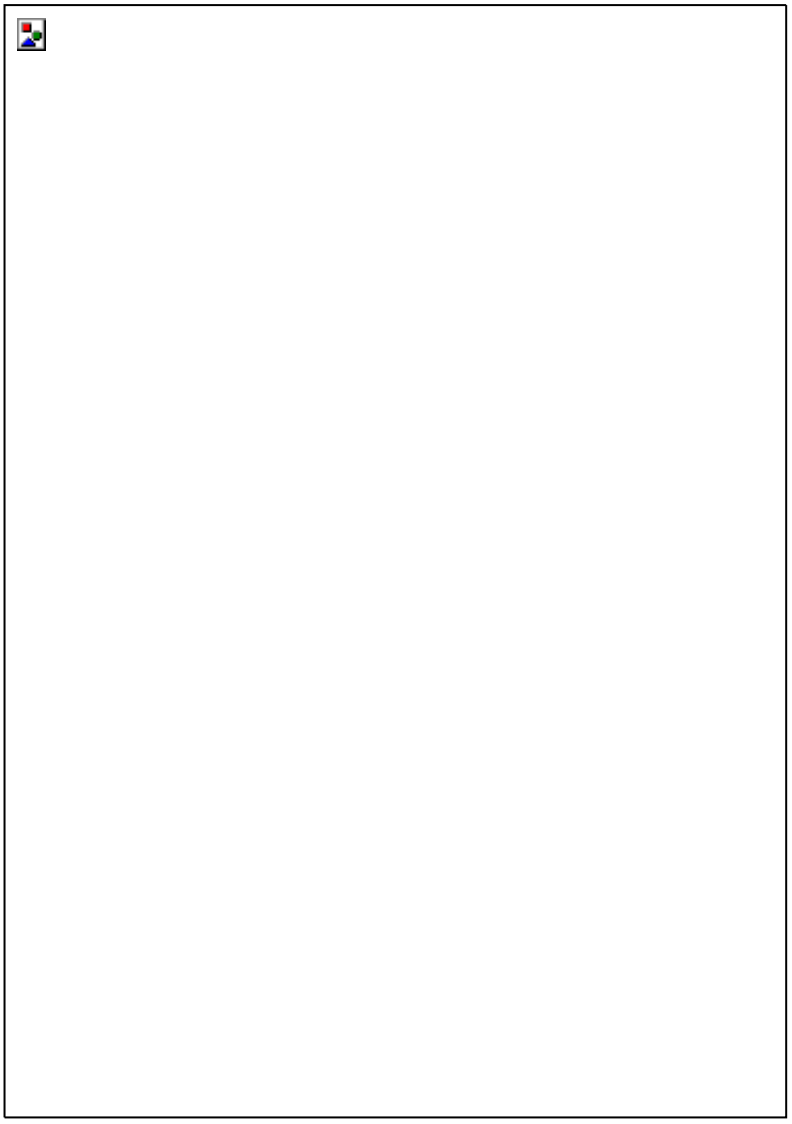
Observamos que P1 relatou se sentir ótima e capaz, a exemplo do que registrou nas semanas da sessão anterior. Esses dados indicam que a estudante estava satisfeita, autoconfiante e motivada, conseguindo gerenciar a sua motivação. Segundo Dornyei (2005), os sentimentos de satisfação, conquista, reflexão, autoavaliação e ajustes retratam o potencial de enfrentamento e corroboram para o prosseguimento do esforço.

Passamos a analisar então o *Week Resumée* (Resumo semanal), Figura 70, em busca de apreender aspectos do gerenciamento motivacional de P1, a partir de seus relatos acerca das *Tasks fulfilled, Comment* (Tarefas cumpridas, comentário) e Ta*sks non-fulfilled, Comment* (Tarefas não cumpridas, comentário). Além disso, analisamos as categorias *Achievements* (Conquistas) e *To be thankful for* (Gratidão).

FIGURA 70: *Resumo Semanal* da semana 3 do mês de novembro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 71: *Resumo Semanal* da semana 4 do mês de novembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Acerca dos comentários de P1 sobre as tarefas cumpridas, identificamos que em todas as semanas, a estudante registrou o seguinte comentário: “Os processos foram válidos”, a exemplo do que já havia registrado nas sessões anteriores.

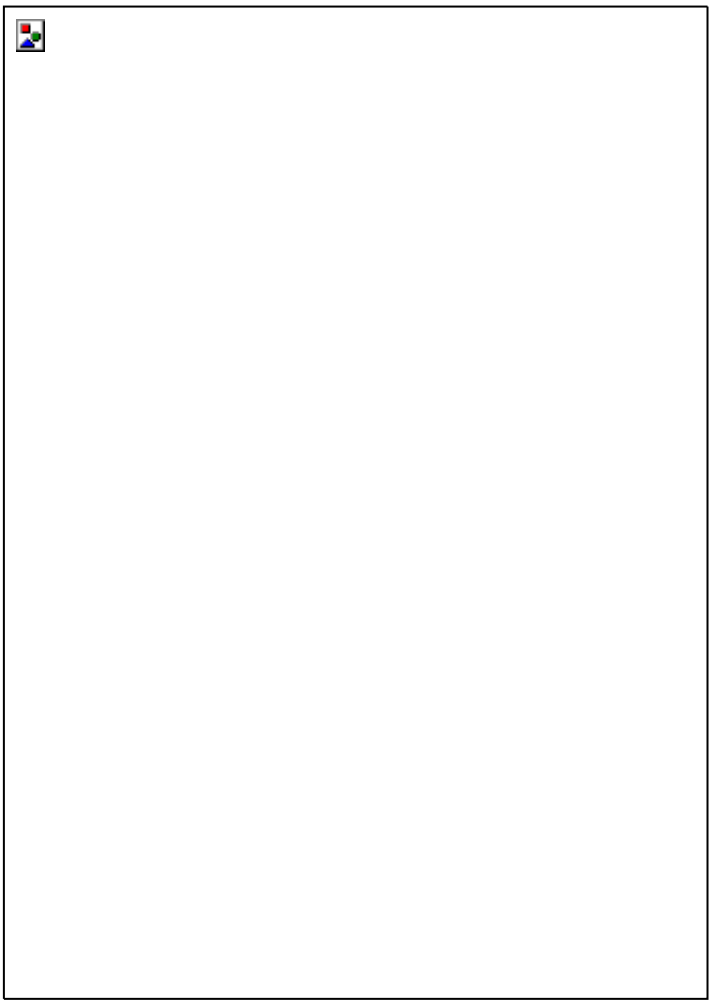
Os dados analisados neste tópico indicam que a participante caminhou em seu processo de gerenciamento, registrando que conseguiu desenvolver as tarefas que estabeleceu e relatou estar se sentindo ótima e capaz.

Na sequência, descrevemos as *Conquistas* (Achievements), indicadas pela estudante, e os registros acerca do que foi *Grata* (To be thankful for).

A respeito das *Conquistas*, P1 usou as frases “O saber sobre a capa e a contra-capa” e “Os métodos de leitura”. Sobre a *Gratidão*, a estudante registrou: “Ter a oportunidade de estudar”. Tendo em vista a submeta estabelecida para o mês de novembro: “Produção da quarta capa e da capa completa”, observamos que suas conquistas dialogam com essa submeta, o que indica que houve gerenciamento motivacional para o alcance das submetas.

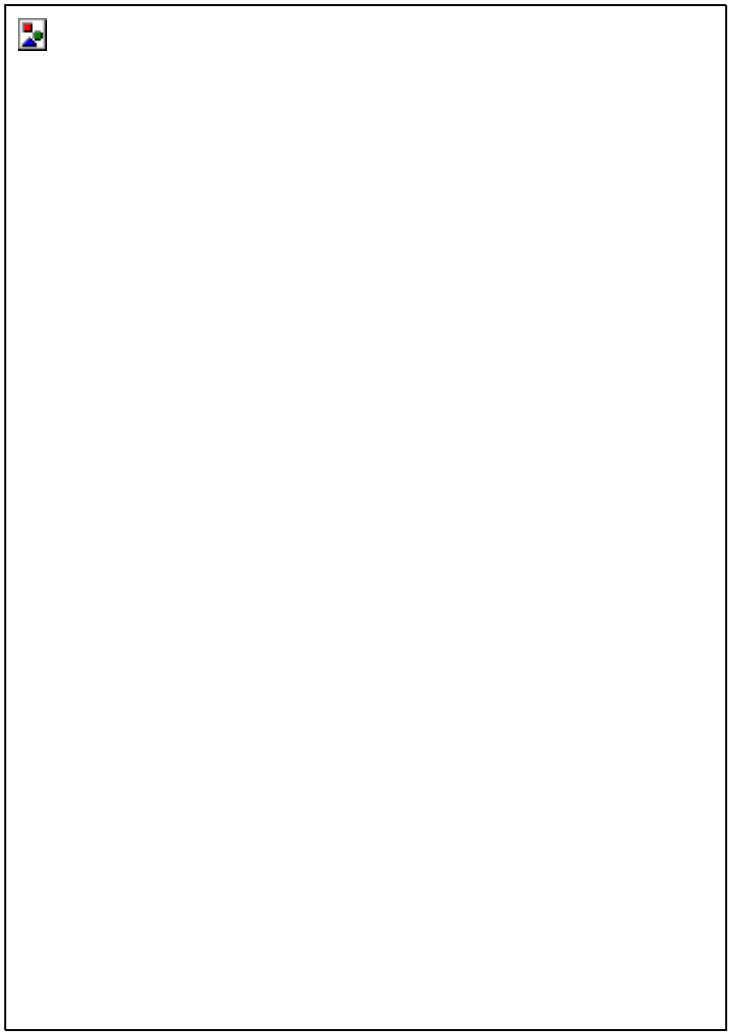
Na página intitulada *My page* (Minha página), Figura 72, buscamos percepções sobre o processo de gerenciamento motivacional nos registros da estudante.

FIGURA 72: *Minha Página* – Relatos da estudante da semana 3 do mês de novembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

FIGURA 73: *My Page* – Relatos da estudante da semana 4 do mês de novembro



Fonte: Elaborado pela autora e preenchido pela estudante.

Observamos que as anotações feitas por P1 são sobre a sua aprendizagem e as tarefas concluídas: produção do livro, utilização do aplicativo *Duolingo*, e a finalização do livro.

Vale destacar o adesivo colado por P1 na página da semana 4 do mês de novembro, que foi retomado na sessão de orientação, para que a participante pudesse explicar a sua colocação. Ela relata que colou esse adesivo porque havia conquistado uma submeta muito importante: o término do livro, além estar se sentindo muito satisfeita e capaz (Nota de campo da pesquisadora).

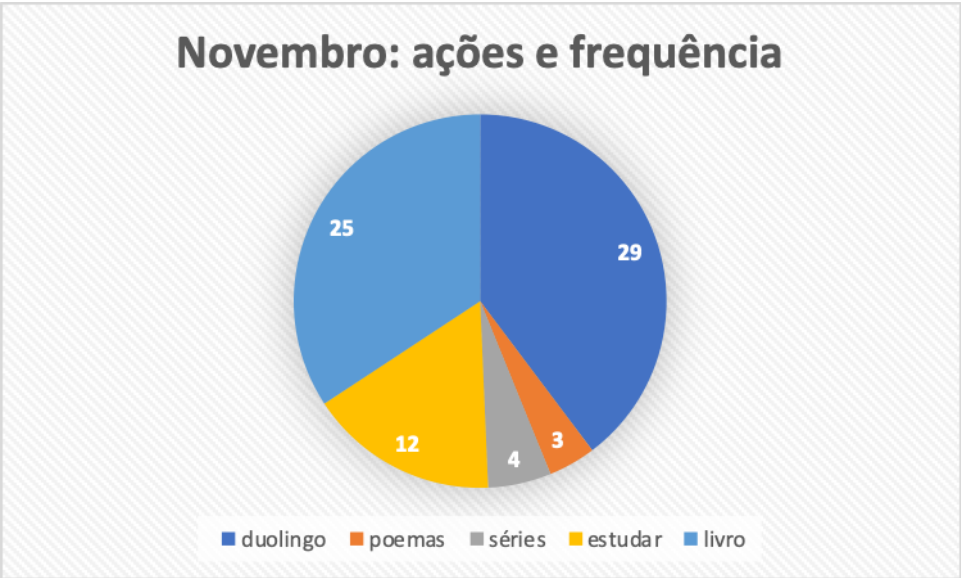
Os dados registrados e o adesivo ratificaram a realização do gerenciamento motivacional e sua efetividade, em alinhamento com os dados analisados anteriormente, pois reiteraram o alcance das metas e submetas, além do sentimento de satisfação da estudante.

Sessão de orientação 9 – 20/11/2019 – semana 5 do mês de novembro

O primeiro item retomado pela pesquisadora na sessão de orientação 9 foi o *tracker*. Procuramos identificar se, por meio do registro das ações que realizou, P1 incluiu alguma estratégia mencionada na página *Strategies to do the best* (Estratégias para fazer o melhor), as quais dialogam com as estratégias automotivacionais apresentadas nos estudos de Dornyei (2001), Bambirra (2009) e Dias, Bambirra e Arruda (2015), ou ainda alguma outra ação que poderia ter exercido uma influência na sua motivação para aprender.

No mês novembro, na nona e última sessão de orientação, a estudante manteve as mesmas atividades do mês anterior, excluindo a *FLIC*. A Figura 74 mostra a frequência de realização das ações por P1 durante o mês de novembro, são elas: uso do aplicativo *Duolingo* (29x), estudar (12x), assistir a *séries* (4x), ler *poemas* (3x), e ler um *livro* (25x).

FIGURA 74 – Frequência de realização das ações apontadas por P1 em seu *tracker* no mês de novembro



Fonte: Elaborada pela autora.

Observamos que algumas dessas atividades dialogam com a sua meta mensal: “Produção da quarta capa e da capa completa”, visto que a estudante relatou, na sessão de orientação, que a leitura do livro e dos poemas estavam ajudando para a produção da quarta capa e da capa completa, devido aos exemplos nos quais ela pôde se espelhar, e o vocabulário aprendido (Nota de campo da pesquisadora).

Em sintonia com essa observação, destacamos que a leitura do livro passou de 14 vezes, no mês de outubro, para 25 vezes no mês de novembro. Esse dado reflete a busca pelo alcance da submeta estabelecida para o mês de novembro – “Produção da quarta capa e da capa completa”.

Como podemos observar, as ações que foram executadas com mais frequência pela estudante foram a utilização do aplicativo *Duolingo*, a leitura do livro e estudos. Tais ações podem ser consideradas estratégias de aprendizagem – ações de gerenciamento da motivação em plena execução, um esforço no sentido de alcançar as submetas.

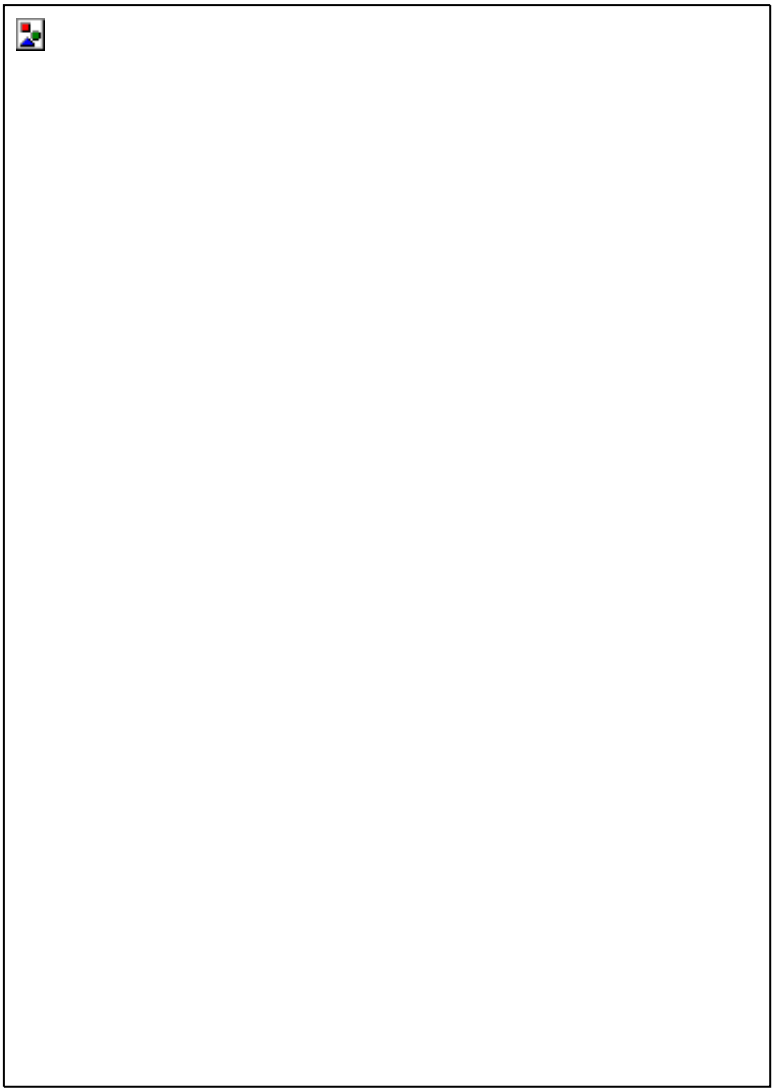
Ademais, observamos que P1 realizou mudanças, de acordo com as necessidades que surgiram e com as suas percepções acerca do que precisava ser alterado para o alcance de suas submetas, como: (1) a parada de utilização do aplicativo *Rosetta Stone*, por acreditar que o aplicativo *Duolingo* contribuía mais para o seu processo de aprendizagem (Nota de campo da pesquisadora); (2) a inserção da leitura de livros no mês de outubro e o aumento da frequência de leitura no mês de novembro, para promover o alcance das submetas estabelecidas para esses mês, respectivamente a “Produção da sinopse” e a “Produção da quarta capa e da capa completa”.

Observamos, dessa maneira, que o *tracker* foi um instrumento que contribuiu para o gerenciamento da sua motivação, atuando, principalmente, como uma estratégia de gerenciamento do comprometimento durante o mês.

Após a análise do *tracker*, passamos para a página *Weekly agenda* (Agenda semanal), mais especificamente, a *Quote of the week* (Frase da semana).

A figura 75 apresenta a página *Weekly Agenda* (Agenda Semanal) relativa à semana 5 do mês de novembro, preenchida pela participante.

FIGURA 75: *Agenda semanal* da semana 5 do mês de novembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

No mês de novembro, a exemplo do que ocorreu no mês de outubro, a palavra registrada pela estudante foi “Aprendizado”. A participante reiterou, na sessão de orientação, que essa foi a palavra escolhida para os últimos meses porque era o objetivo que pretendia alcançar durante as semanas (Nota de campo da pesquisadora).

Discorreremos, na sequência, sobre o tópico seguinte da *Agenda semanal*: a *Submeta da semana*, que foi o segundo item retomado nas sessões de orientação.

Em novembro, a participante registrou a seguinte meta: “Produção da quarta capa e da capa completa” e propôs a submeta semanal da semana 5: “Revisão do vocabulário ortografia

da capa". Notamos, novamente, que houve conformidade entre a meta mensal e a submeta semana. Essa constatação nos permite entender que o planejamento das ações foi feito em alinhamento com a submeta mensal de P1, promovendo o alcance dessa submeta.

Dando sequência à sessão, passamos a discutir as *Tasks to do this week* (Tarefas para fazer nessa semana).

Apresentamos, a seguir, o Quadro 24 que retoma as tarefas planejadas (TP), por semana, e a quantidade das efetivamente marcadas como realizadas (TR), por P1.

QUADRO 24 – Tarefas planejadas em relação a realizadas por P1 da semana 5 do mês de novembro

TAREFAS PLANEJADAS E REALIZADAS POR P1 NOVEMBRO	
Semana 5	TP: 1. Leitura (inglês) 2. Duolingo 3. Escrita (inglês) TP: 3 TR: 3

Vemos que P1 sinalizou como cumpridas todas as tarefas previstas para a semana, o que indica sucesso no processo de gerenciamento.

Esse fato é validado pelas respostas dadas ao longo da sessão de orientação à pergunta 1: *Você deu conta de alcançar a submeta que estabeleceu para as duas últimas semanas, total ou parcialmente?* Na qual a participante responde que havia alcançado totalmente suas submetas.

Vale comentar que, durante a sessão de orientação, a participante se mostrou bastante animada quando passou pelas tarefas que estabeleceu e contou que havia conseguido cumprir todas que planejou (Nota de campo da pesquisadora).

No tópico seguinte, verificamos se P1 registrou se sentir merecedora ou não de uma *Recompensa especial* durante a semana de gerenciamento e a *Explicação* com a justificativa para ter se oferecido ou não a recompensa.

Apresentamos, no Quadro 25, a reprodução da resposta à pergunta disponibilizada no *planner*: *Special Reward?* (Recompensa especial?) (RE) e, na sequência, a justificativa acerca dos motivos que levaram P1 a se atribuir ou não essas gratificações: *Explain why* (Explique o porquê) (JUS).

QUADRO 25 – Recompensas e justificativas de P1 para a semana 5 do mês de novembro

RECOMPENSAS E JUSTIFICATIVAS DE P1 NOVEMBRO	
Semana 5	RE: Sim. Assistir séries. JUS: Pelo aprendizado.

Podemos ver que P1 registrou ter se oferecido uma *recompensa especial* e a justificou pelo fato de ter aprendido. A recompensa oferecida pela participante foi “assistir séries”.

Partimos, então, para a análise da autoavaliação de P1 realizada por meio das respostas advindas da pergunta: *How do I feel about my study?* (Como eu me sinto com relação aos meus estudos?) (S) e *Did I reach the subgoal?* (Eu alcancei a submeta?) (SA), retomadas no Quadro 26.

QUADRO 26 – Autoavaliação de P1 para a semana 5 do mês de novembro

AUTOAVALIAÇÃO DE P1 NOVEMBRO	
Semana 5	S: Ótima. Submeta alcançada. Sinto-me capaz. SA: Sim.

Observamos que P1 relata se sentir ótima, confiante e capaz, atestando a percepção de sucesso no processo de gerenciamento motivacional.

No *Week Resumée* (Resumo semanal), procuramos apreender aspectos do gerenciamento motivacional da estudante, a partir de seus relatos acerca das *Tasks fulfilled, Comment* (Tarefas cumpridas, comentário) e Ta*sks non-fulfilled, Comment* (Tarefas não

cumpridas, comentário). Além disso, analisamos as categorias *Achievements* (Conquistas) e *To be thankful for* (Gratidão), conforme Figura 76.

FIGURA 76: *Resumo Semanal* da semana 5 do mês de novembro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Acerca dos comentários de P1 sobre as tarefas cumpridas, identificamos que a estudante registrou o seguinte comentário: “Os processos foram válidos”, conforme registrado nas sessões anteriores.

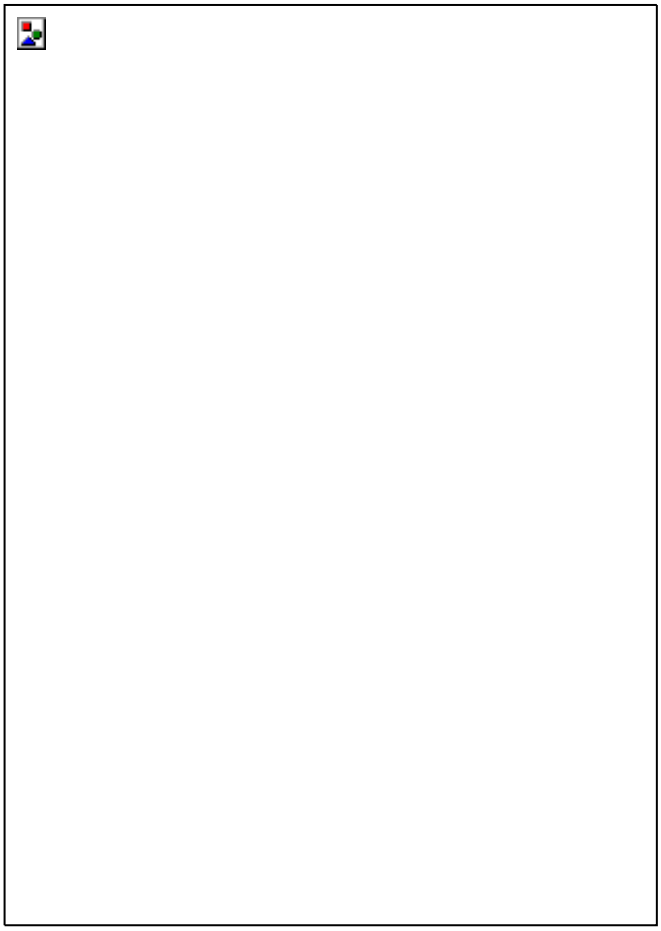
Na sequência, descrevemos as *Conquistas* (Achievements), indicadas pela participante, e os registros acerca do que foi *Grata* (To be thankful for).

Verificamos que P1 registra como *Conquista*: “Os métodos de leitura e escrita” e como *Gratidão*: “Ter a oportunidade de estudar”. Ao perguntá-la sobre o que seriam os métodos de leitura e escrita, a estudante afirma que pesquisou sobre técnicas de leitura e escrita em língua inglesa para ajudá-la a ler e escrever os textos que precisava produzir para a disciplina e que essas técnicas contribuíram muito (Nota de campo da pesquisadora).

Quanto aos registros acerca do que a participante era grata, observamos que P1 descreveu ser grata pela oportunidade de estudar. Conforme discutido nas sessões anteriores, podemos entender essa citação como uma afirmação geral, que provavelmente vai além da disciplina, da aprendizagem ou da pesquisa.

Passamos, então, a analisar a página *My page* (Minha página), relativa à semana 5 do mês de novembro.

FIGURA 77: *Minha Página* – Relatos de P1 da semana 5 do mês de novembro



Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante

A estudante, a exemplo das últimas sessões de orientação, registrou o aplicativo *Duolingo* e disse ter feito essa anotação, pois estava gostando muito de utilizá-lo e que este continuava contribuindo para a sua aprendizagem (Nota de campo da pesquisadora).

Na sequência, passamos a analisar o *Month resumèe* (Resumo mensal) (FIGURA 78).

FIGURA 78: *Resumo Mensal* – Autoavaliação de P1 para o mês de novembro

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Notamos que P1 cola adesivos que denotam satisfação, premiação e conquista nesse mês. Esses adesivos mostram que a estudante havia conquistado suas submetas, e estava se sentindo satisfeita. Esses dados, aliados aos demais apresentados até o momento validam a hipótese de que o gerenciamento da motivação foi feito de maneira efetiva e satisfatória pela participante.

Na sequência, descrevemos o que a estudante relata como resposta (R), à pergunta: Qual o balanço dos meus estudos nesse mês? (*What is the balance of my study this month?*).

Nesse sentido, P1 afirma que o balanço de seus estudos durante o mês foi positivo e que tinha aprendido sobre a produção de sinopse, biografia, capa e contracapa. Vale salientar que a meta semestral da estudante previa: "Aprendizagem do vocabulário, pronúncia, ortografia. Produção de textos relacionados à 'capa'", e que, portanto, esses dados, em conjunto com os vistos ao longo da análise, demostram que a estudante conquistou a sua meta semestral.

O balanço dos estudos foi positivo e a participante relaciona o balanço positivo ao seu processo de aprendizagem. Essa constatação também mostra que as metas foram alcançadas, que houve aprendizagem, que houve gerenciamento.

De acordo com a resposta dada pela estudante sobre as contribuições da utilização do *planner* para a sua motivação e aprendizagem, ela afirmou que este contribuiu para a sua aprendizagem nos seguintes aspectos: ajudando na realização das tarefas com mais organização e com metas a alcançar, ajudando no crescimento da disciplina e do controle do que é preciso fazer em relação à disciplina, pelo sentimento de comprometimento, pelo fato de haver uma obrigação de fazer o preenchimento do *planner* e isso gerar o cumprimento da meta toda semana e, com isso, a prática da língua, e pela rotina estabelecida na realização das tarefas. Segundo Matos (2019), as fases do processo motivacional envolvem "a implementação, a manutenção e a existência de mecanismos de controle da motivação que determinam o seu início e a perseverança necessária na execução das intenções, além de ajudar na superação de obstáculos" (MATOS, 2019, p. 68). Esse dado demonstra a avaliação e reflexão sobre a sua aprendizagem (DORNYEI, 2001) e dialoga com as metas estabelecidas pela estudante, que se relacionavam à aprendizagem. Fase pós-acional.

Essa questão é ratificada pelas respostas dadas pela estudante à pergunta feita na sessão de orientação: *Por acaso o preenchimento do planner teve alguma influência em sua aprendizagem de inglês? O instrumento te ajudou a aprender?*, para as quais P1 afirma:

“Teve porque com o preenchimento do planner, com essa disciplina que eu tenho que ter pra preencher o planner todos os dias e semanalmente, eu consigo estabelecer uma meta diariamente de aprendizagem de inglês, através dos aplicativos de leitura, da escrita, de tradução”.

Passamos, então, a discutir sobre os registros da estudante em resposta à pergunta: *Do I feel motivated or demotivated? Why?* (Eu me sinto motivado ou desmotivado? Por que?).

P1 relata ter se sentido motivada nessa semana, porque aprendeu vários processos de produção de um livro, como também a língua inglesa, reiterando, assim, o alcance da meta semestral.

Esses dados permitem entender que o gerenciamento da motivação ocorreu de maneira satisfatória e trouxe frutos à aprendizagem da estudante.

Apresentamos, na sequência as estratégias que a estudante apontou como as que mais funcionaram durante o mês que passou: *What are the strategies that most worked for me this month?*(Quais foram as estratégias que mais funcionaram para mim durante esse mês?) (QUADRO 27).

QUADRO 27 - Estratégias que funcionaram para P1 no mês de novembro

ESTRATÉGIAS QUE MAIS FUNCIONARAM PARA P1 NOVEMBRO
Leitura, escrita, tradução, revisão, interpretação, *Duolingo*, organização do tempo e das atividades.

No que concerne às estratégias automotivacionais, a estudante declara que as que mais funcionaram foram: o planejamento, a organização das tarefas, a organização do tempo e das atividades.

Todas elas se enquadram em estratégias de gerenciamento do comprometimento (DÖRNYEI; USHIODA, 2011; BAMBIRRA, 2009), as quais são responsáveis por ajudar a preservar ou aumentar o comprometimento original com a meta estabelecida.

Pudemos observar, ao longo desse capítulo, que o gerenciamento motivacional foi realizado de maneira satisfatória pela estudante. Ao longo do processo, P1 refletiu sobre seus desejos de aprendizagem para a criação de uma meta semestral condizente com seus interesses e objetivos, se planejou por meio da criação de submetas coerentes com a sua meta semestral e as submetas mensais, se esforçou cumprindo, à exceção de duas, todas as atividades que previu para cada semana, alcançou totalmente todas as submetas que estabeleceu para todas as semanas, à exceção de uma, que alcançou parcialmente, se recompensou em todas as semanas de realização do processo de gerenciamento, à exceção de uma, quando não alcançou totalmente a submeta, fez adaptações, se auto avaliou no decorrer do percurso, relatando se sentir ótima, confiante e capaz ao longo de todo o processo, compareceu a todas as sessões de orientação, fez todos os registros solicitados no *planner*, se mostrou animada e disposta a prosseguir no processo de gerenciamento ao longo de todo o período de coleta e conseguiu alcançar a sua meta semestral: "Aprendizagem do vocabulário, pronúncia, ortografia. Produção de textos relacionados à 'capa'".

Entendemos, assim, que o gerenciamento motivacional foi realizado de maneira efetiva e satisfatória pela estudante, e que o *planner motivacional* se mostrou efetivo como instrumento para auxiliar e promover o processo de gerenciamento.

4.2 Experiência de utilização do *planner* para o gerenciamento da motivação

O *planner* traz, como atividade final, um convite à escrita de uma narrativa sobre a experiência vivenciada ao longo do processo da pesquisa: *About my experience* (Sobre a minha experiência).

Essa proposta parte do pressuposto, levantado por Dörnyei (2019), que pontuou que descobertas empíricas envolvendo o emprego do sistema de motivação do *self* indicavam que a experiência de aprendizagem de uma LE funcionava como um preditor do comportamento da pessoa motivada, uma vez que a experiência de aprendizagem predizia diversos critérios, como, por exemplo, o esforço pretendido para a aprendizagem da LE.

Assim, nesta seção, analisamos a narrativa escrita pela participante ao final do processo de gerenciamento, da qual obtivemos dados para conhecer as percepções e/ou reflexões da estudante sobre a experiência de utilização do *planner*, com o objetivo de

identificar o que ela significou para a sua motivação, e o que ela levará para a sua vida a partir dessa experiência.

No ponto de vista de Dörnyei (2019), a experiência de aprendizagem da segunda língua difere dos dois primeiros componentes da teoria porque tem como enfoque a experiência presente do aprendiz, considerando uma série de elementos executivos relacionados ao ambiente imediato de aprendizagem, como, por exemplo, o impacto do professor, o grupo de colegas, o currículo e a experiência de sucesso.

Para Dörnyei (2019, p. 25) "a experiência de aprendizagem de uma LE pode ser definida como a qualidade percebida do engajamento do aprendiz com vários aspectos do processo de aprendizagem"[15].

A página continha o seguinte enunciado: *Looking back the experience of interacting with this planner, what will I take from it to my life?* (Retomando a experiência de interação com esse *planner*, o que eu levarei desta para a minha vida? P1 construiu a narrativa apresentada pela Figura 79.

[15] Tradução nossa para: "the L2 Learning Experience can be defined as the perceived quality of the learners' engagement with various aspects of the language learning process" (DÖRNYEI, 2019, p. 25).

FIGURA 79: *Narrativa* de P1

Fonte: Elaborada pela autora e preenchida pela estudante.

Por meio da narrativa, verificamos que a experiência de participação da pesquisa com a utilização do *planner* ratifica os dados analisados na seção anterior, em que concluímos que a participante conseguiu gerenciar a sua motivação de forma satisfatória e efetiva.

Os dados da narrativa nos permitem entender que a estudante vivenciou uma experiência de gerenciamento motivacional efetiva e satisfatória, fazendo uso de estratégias automotivacionais e experenciando as etapas do processo de gerenciamento: o planejamento do tempo e das atividades, a disciplina, a execução das tarefas pretendidas, a recompensa pelo esforço dispendido, a reflexão e a auto avaliação sobre o processo de aprendizagem.

Foi ainda possível observar que a experiência vivida trouxe ganhos à aprendizagem de língua inglesa da estudante, já que ela afirma que teve avanços na aprendizagem da língua inglesa, inclusive relatando sucesso em provas, a partir do desenvolvimento das propostas da pesquisa.

Essas constatações dialogam com a visão de Ushioda (1998), que assegura que a automotivação é uma questão de se pensar efetivamente e significativamente a respeito da experiência de aprendizagem e das metas de aprendizagem, empregando padrões de pensamento positivo para otimizar e manter o envolvimento do estudante na aprendizagem. Verificamos, por meio dos dados analisados, que a estudante refletiu sobre o processo de gerenciamento experenciado, o avaliou e empregou estratégias automotivcionais para manter-se engajada nele.

Acerca do que P1 poderá levar para a sua vida a partir dessa experiência, podemos apreender que ela já se valeu – quando cita a experiência de sucesso em provas –, e poderá se valer da capacidade de gerenciamento motivacional vivenciada e aprendida ao longo da coleta para as demais experiências de aprendizagem que vivenciará ao longo de sua vida, considerando, especialmente, o planejamento, a organização do tempo e das atividades, a disciplina, e o emprego de demais estratégias automotivacionais aprendidas, e outras que possam ser desenvolvidas pela estudante, que contribuam para a sua motivação e aprendizagem.

Ademais, os dados levantados dialogam com o conceito de experiência na aprendizagem, apresentado por Miccoli (2010, p. 29), que afirma que a experiência é um processo, por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas, e que, ao ser narrada, deixa de ser um acontecimento isolado ou ao acaso, pois “o processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou”. Entendemos que essa transformação ocorreu com a estudante.

Por fim, concluímos que a análise da narrativa redigida pela estudante permitiu ratificar o processo de gerenciamento motivacional vivenciado, entender que ele também trouxe ganhos à sua aprendizagem, e que, em meio ao processo, a estudante pôde ter contato e desenvolver estratégias automotivacionais que fomentaram o gerenciamento motivacional experenciado neste estudo, mas que também foram aprendidas e podem ser empregadas em sua vida daqui para a frente.

4.3 Percepção da professora com relação à motivação da estudante

Nesta seção, apresentaremos e discutiremos a entrevista realizada com a professora da disciplina *Oficina de Leitura e Produção de Textos em Língua Estrangeira III* ao final do período de coleta de dados, com o intuito de conhecer a percepção da professora com relação à motivação da estudante participante, para entender sobre as contribuições e/ou limitações oferecidas pelo processo de gerenciamento proposto, tendo em vista a utilização do *planner*.

Partimos, na sequência, para a apresentação das perguntas, respostas e discussão.

Pergunta 1- Como você avalia a utilização do planner pelas estudantes participantes da pesquisa? Por que?

> Eu entendo o que a utilização foi favorável apesar de, é, estar com as alunas pouco tempo em sala de aula, eu pude perceber principalmente nos encontros aos sábados, que as meninas que estavam participando da pesquisa estavam envolvidas, estavam interessadas em utilizar o planner como um guia de estudos, né, como uma orientação de estudos, e, é, como uma forma também de fazer anotações do que elas estavam estudando e fazer uma boa utilização dos planners. É, e, algumas alunas, especificamente, eu via utilizando em sala de aula, é, abrindo o planner, é, em outros momentos não apenas porque tinha que encontrar com a entrevistadora.

A partir do relato da professora, podemos notar que o *planner* atuou como suporte no processo de gerenciamento motivacional, sendo utilizado como guia de estudos e orientação para a organização da aprendizagem. DORNYEI (2005) nomeia esse tipo de atuação como uma influência motivacional de suporte.

Pergunta 2- Você sabe dizer se a utilização do planner interferiu na motivação das estudantes? Se sim, de que maneira?

> Eu acredito que a utilização do planner, ela interfere, sim, na motivação dos alunos envolvidos nessa pesquisa porque, é, além de ter uma estrutura favorável à organização dos estudos, é, o fato da aluna, [...] dos alunos poderem e terem um planner pra escreverem e, e registrarem suas impressões a respeito da aprendizagem, eu acho que favorece a motivação, sim, porque eles têm ali aquele compromisso pessoal de fazer anotações. Então, eu acredito que, é, o planner ele ajuda na motivação dos alunos envolvidos nessa pesquisa porque eles têm ali um compromisso de fazer anotações, impressões a respeito da própria aprendizagem e do andamento mesmo até de, de, é, compromissos, né, do andamento do curso, compromissos pessoais e compromissos das disciplinas. Acho que, que o planner vem, sim, pra ajudar na organização dos estudos dos alunos em questão.

Por meio do relato da professora, podemos entender que o trabalho com o *planner* influiu na motivação das participantes, atuando na qualidade da experiência de aprendizagem, pela organização dos estudos, pela reflexão e desenvolvimento de metacognição, evidentes pelo registro das impressões acerca da aprendizagem, pelo conhecimento de uso de estratégias automotivacionais, pelos registros acerca do andamento do processo de aprendizagem e dos compromissos da disciplina (DORNYEI, 2005).

Pergunta 3- Você entende que a utilização do planner interferiu no processo de aprendizagem das estudantes? Se sim, de que maneira?

> De um modo geral, eu vou dizer que a, a utilização do planner, ele interferiu no processo de aprendizagem porque eu percebia, os alunos mais focados até mesmo em preencher algum, alguns detalhes do planner e seguir, né, uma organização de estudos. É, eu percebi que os alunos que estavam utilizando o planner, eles estavam mais envolvidos é, principalmente com a própria aprendizagem, não necessariamente com a minha disciplina, entende, eu acho que interfere significativamente no processo de aprendizagem , já que eles também têm ali um controle, é, do que que tá sendo feito, do que precisa ser feito, né, de cumprir metas, ou de fazer atividades.

As considerações da professora nos levam a entender que o trabalho com o *planner* contribuiu para o processo de aprendizagem da estudante, pelo fato de possibilitar a organização dos compromissos, tarefas e metas de aprendizagem, e promover o foco nos estudos, aspectos estes relacionados ao gerenciamento da motivação, a qual, segundo Ushioda (1998) se relaciona ao pensamento significativo sobre a experiência de aprendizagem e as metas a ela relacionadas, empregando ações para otimizar e manter o envolvimento do estudante no processo de aprendizagem.

Pergunta 4- Foi possível perceber alguma mudança no gerenciamento da motivação das estudantes em seu processo de aprendizagem?

> Eu acredito que os alunos envolvidos, eles, é, eles estavam mais dispostos ou motivados a participar das aulas, a participar do preenchimento do planner, e executar as tarefas de um modo mais, é, que eles estavam mais envolvidos, aparentemente, pra mim, as pessoas, os alunos estavam mais envolvidos, e, e o planner foi significativo, à medida, é, do possível, é, porque, sem uma organização prévia, a gente se perde nos estudos, eu tô falando isso como estudante também, né, e como professora, então, é, o planner ele veio pra, pra oferecer uma plataforma, né, um sistema de organização que talvez esses

> alunos não tivessem antes e não tivessem, é, esse recurso, e sem recurso eles não conseguiriam administrar o tempo de estudos e a rotina de estudos.

Por meio do relato da professora, é possível constatar que o gerenciamento motivacional, baseado nas propostas desta pesquisa, realizado com a utilização do *planner*, influiu na motivação da estudante, sendo este considerado um suporte para a organização, administração do tempo, e criação de uma rotina de estudos.

A partir da análise da entrevista da professora, entendemos também que o gerenciamento motivacional foi mais uma vez corroborado, que este ocorreu de forma efetiva e favorável à estudante, levando-a, inclusive a ganhos de aprendizagem.

Verificamos, com base nos dados analisados ao longo desse capítulo, que a participante conseguiu gerenciar a sua motivação de maneira efetiva e satisfatória por meio das propostas desta pesquisa, que a utilização do *planner* foi apontada como elemento que auxiliou no processo de gerenciamento e contribuiu para a aprendizagem, tanto sob o ponto de vista da estudante quanto do da professora, e que a estudante narra a experiência como positiva.

Assim, entendemos que o processo de gerenciamento motivacional proposto por esta pesquisa é efetivo e pode trazer contribuições significativas para os estudantes, tanto no âmbito do gerenciamento motivacional quanto no da aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de apresentar as considerações finais, retomaremos, neste capítulo, as perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho, explicitaremos as contribuições inéditas da pesquisa, apontaremos alguns desdobramentos deste estudo e teceremos sugestões para pesquisas futuras, além de fazermos uma breve reflexão final.

Após a realização da análise dos dados gerados, retomamos as perguntas de pesquisa propostas e fazemos uma última reflexão sobre a nossa experiência de pesquisa para respondê-las.

5.1 Retomada das perguntas de pesquisa

A primeira pergunta é: "O que nos informa o processo de gerenciamento motivacional experenciado pela estudante? As atividades propostas pelo *planner* contribuíram ou limitaram o gerenciamento de sua motivação para aprender a língua inglesa?".

Ao discutir sobre o processo de gerenciamento motivacional desenvolvido pela estudante, descrevemos, no capítulo de análise dos dados, as sessões de orientação, nas quais analisamos os registros feitos no *planner* e as questões levadas por nós à participante nas sessões de orientação.

Nesse sentido, ao observarmos a interação da estudante com o *planner*, entendemos que este contribuiu para o processo de gerenciamento da sua motivação para aprender a língua inglesa. Essa afirmação advém do fato de que o *planner* trouxe propostas que influíram, positivamente, no processo de gerenciamento, promovendo-o. Destacamos, para tanto, as páginas: *Tracker*, Weekly *Agenda* (Agenda Semanal), *Week Resumée* (Resumo Semanal), *My Page* (Minha Página), e *Month Resumé* (Resumo Mensal).

Observando o *tracker* ao longo dos meses, notamos que ele suscitou a autonomia da participante na escolha das ações que gostaria de implementar na sua rotina, para alcançar suas metas, e possibilitou à P1 uma forma de registrar e incluir essas ações de forma visível e acessível.

Por meio dos registros no *Tracker*, verificamos que estudante incluiu em sua rotina hábitos que contribuíram para a conquista de suas metas e submetas, fazendo uso de estratégias de gerenciamento da saciedade, como o acréscimo de diferenciais no processo de

aprendizagem para que ele se tornasse mais atraente – leitura de livros para entender sobre as características da sinopse e da quarta capa, assistir séries com o intuito de ampliar o vocabulário e aprendizagem da língua –, o uso da fantasia e da criatividade, transformando uma tarefa em jogo – utilização de aplicativos em forma de jogos para aprender, como o *Duolingo* –, e tentar se auto superar de alguma forma – aumentando a frequência de leitura do livro em busca do alcance de suas submetas (BAMBIRRA, 2009).

Verificamos, também, que o *tracker* foi uma ferramenta que promoveu o gerenciamento da motivação por meio das estratégias de gerenciamento do comprometimento e de gerenciamento emocional, visto que, por meio dele, a participante elegeu as atividades que gostaria de incorporar em sua rotina, fez o registro destas no *planner*, procurou cumprir essas atividades durante o mês, e, retornou ao *tracker* para marcar as ações que havia realizado.

Por fim, entendemos que o movimento de preenchimento do *Tracker* propiciou à estudante refletir, avaliar e reconhecer o que estava sendo feito, encorajar-se para prosseguir se esforçando, propor novas ações e eliminar as que não faziam mais sentido, contribuindo para o processo de gerenciamento da sua motivação por meio do comprometimento com os passos em prol do alcance de suas submetas.

A análise da página *Agenda semanal* indicou que a participante se sentiu motivada ao longo dos meses, mantendo-se ativa no processo de gerenciamento motivacional, planejando-se, criando metas factíveis de serem realizadas, cumprindo-as, refletindo e auto avaliando-se, e se recompensando pelo esforço despendido. Entendemos que a proposta dessa página interferiu de forma contundente no processo de gerenciamento, pois foi a partir dela que a estudante definiu e registrou suas metas, os meios e recursos para alcançá-las, refletiu e registrou se se sentia merecedora de uma *Recompensa especial* e abordou o sentimento que tinha aceca do processo vivenciado naquela semana. Nesta página, destacamos os seguintes tópicos para apresentar uma consideração final: as *Frases da semana*, as *Submetas da semana*, a *Recompensa especial*, e a avaliação do processo.

As *Frases da semana*, registradas pela estudante, foram constituídas por palavras que soaram como incentivos para si mesma: “Motivação”, “Persistência”, “Aprendizado”, e dialogaram com as estratégias de gerenciamento emocional: “encorajar, incentivar a si mesmo, conversar consigo positivamente”, “contar até dez antes de desistir, controlando assim o temperamento”, e “autoafirmar-se positivamente”.

Acerca das *Submetas* registradas ao longo das semanas, vimos que estas dialogaram com as submetas estabelecidas para cada mês, o que indica que houve um estabelecimento coerente. Estas também refletiram o esforço da estudante em alcançar a meta semestral, que, por sua vez, coincidiu com as atividades da disciplina e com a sua meta pessoal: aprimorar a ortografia e vocabulário na língua inglesa.

Em síntese, as metas e submetas estabelecidas pela participante dialogaram diretamente com as suas demandas acadêmicas e pessoais do momento, o que ofereceu à P1, além da oportunidade de auto avaliar o gerenciamento que fez de sua motivação ao longo do processo, auto avaliar, também, a sua aprendizagem de inglês.

A análise da *Recompensa especial* nos permitiu constatar que esta promoveu o gerenciamento do comprometimento, na medida em que permitiu que a participante estabelecesse e tivesse em mente incentivos positivos que a ajudassem a preservar ou aumentar o comprometimento com as suas metas. As razões pelas quais a estudante se recompensou também mereceram destaque, uma vez que ela iniciou o gerenciamento se recompensando pela motivação e, com o passar do tempo, passou a perceber e a se recompensar pelo aprendizado desferido, evidenciando o sucesso da empreitada.

Já com relação à avaliação e ao sentimento da estudante em relação ao processo, em uma perspectiva geral, a análise desta seção indicou que a participante se sentiu motivada ao longo dos meses, gerenciando a sua motivação ao longo de todo o processo. Mesmo quando não alcançou totalmente a submeta estabelecida, a participante fez uma autoavaliação, entendendo os motivos que a levaram a não alcançar a submeta e continuou no processo de gerenciamento, perseguindo suas metas.

Na página *Resumo semanal*, retomamos as *Tarefas para fazer nessa semana*, as *Conquistas* e *Gratidão* para apresentar uma consideração final.

O cumprimento de todas as *Tarefas para fazer nessa semana*, à exceção de uma, denotou e ratificou a efetividade do planejamento, o engajamento e o desenvolvimento do gerenciamento motivacional.

No que diz respeito às *Conquistas* e *Gratidão*, registradas por P1 durante os meses da pesquisa, fazendo um retrospecto, verificamos que P1 usou os termos “disciplina”, e o conhecimento adquirido sobre a sinopse, biografia, a capa e a contracapa, os métodos de leitura e escrita para descrever suas conquistas. Esses dados dialogavam com sua meta

semestral, submetas mensais e semanais, e, assim, ratificam a ocorrência efetiva e satisfatória do gerenciamento motivacional.

Acerca da página *My Page* (Minha Página), em uma visão geral, observamos que os relatos feitos pela participante dialogavam sobre a sua aprendizagem e as tarefas realizadas: produção do livro, utilização de aplicativos como *Duolingo* e *Rosetta stone*, e a participação em eventos. Como P1 estabeleceu metas de aprendizagem para o gerenciamento da motivação, é certo que o seu alcance, que corresponde à aprendizagem do conteúdo do curso e de língua inglesa, significa sucesso no gerenciamento motivacional.

Por fim, a página *Resumo mensal* também contribuiu para o processo de gerenciamento, pois possibilitou o desenvolvimento da fase pós-acional do modelo processual da motivação (DÖRNYEI, 2001), levando a estudante a fazer uma autoavaliação, consolidar e redefinir caminhos. Nesta página, destacamos as seguintes atividades: a colagem de *Adesivos*, o *Balanço dos estudos no mês*, o *Estado emocional* e as *Estratégias que mais funcionaram* para a estudante.

A respeito dos *Adesivos* empregados, verificamos que P1 dispôs adesivos em todos os meses em que a coleta foi realizada e que estes expressaram satisfação, conquista e premiação. Esse dado, aliado aos demais discutidos no capítulo de análise, corroborou a hipótese de que o gerenciamento da motivação foi feito de maneira efetiva e satisfatória pela participante.

O *Balanço dos estudos no mês* promoveu a reflexão sobre o processo motivacional e de aprendizagem, aspecto determinante no gerenciamento da motivação (DÖRNYEI, 2001). O balanço foi registrado como “positivo” em todos os meses de realização da pesquisa e a estudante relacionou esse fato ao seu processo de aprendizagem. Esse dado reflete a conquista das metas pela participante e o gerenciamento da sua motivação para a aprendizagem.

Acerca do *Estado motivacional*, a estudante relatou ter se sentido motivada em todos os meses de realização da pesquisa e justificou sua motivação pelos avanços na aprendizagem. O que chamou a atenção foi o uso do tempo verbal futuro do presente em agosto e setembro, projetando uma expectativa futura como resultado dos seus esforços, e o uso do passado simples em outubro e novembro, revelando a conquista de um aprendizado considerado interessante. Essa mudança de tempo verbal sinalizou a presença de motivação.

Esses dados foram ratificados pelas respostas da participante, à pergunta 4, feita nas sessões de orientação: *Você se sente disposta a continuar gerenciando a sua motivação por*

meio da dinâmica proposta por esta pesquisa (estabelecimento de metas e submetas e preenchimento regular do planner?), para as quais a estudante afirma, em todas as sessões, que desejaria continuar o processo de gerenciamento e justifica: “Sim. É, como eu falei pelo motivo da organização, porque aí eu me sinto meio que obrigada a fazer isso e tenho meio que aquela obrigação mesmo de fazer” (sessão 1 do mês de setembro), “Sim, porque com o planner, eu consigo ter um controle maior das minhas atividades em relação a disciplina de inglês” (sessão 2 do mês de setembro), “Sim, porque através do preenchimento do planner, é, essa rotina que eu tenho que ter pra preencher o planner, ela me ajuda a ter uma rotina de aprendizagem no inglês, através dos aplicativos, através da leitura, da escrita, da tradução, e com isso, eu vou aprendendo novas palavras, novas pronúncias, e isso tá me ajudando muito em relação ao aprendizado de inglês” (sessão 1 do mês de novembro), “Sim, pra continuar no desenvolvimento da aprendizagem do idioma” (sessão 3 do mês de novembro).

Podemos verificar que a participante relata, em todas as respostas, que o uso do *planner* influenciou a sua motivação, seja contribuindo para a organização das tarefas, pela aprendizagem, pelo controle das atividades, pelo estabelecimento de metas ou pela disciplina em realizar as tarefas da matéria.

Quando às *Estratégias que mais funcionaram*, a estudante registrou: o planejamento, a organização das tarefas, a organização do tempo e das atividades. Todas elas se enquadram em estratégias de gerenciamento do comprometimento (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), as quais são responsáveis por ajudar a preservar ou aumentar o comprometimento original com a meta estabelecida.

Salientamos também que a participante mobilizou uma estratégia de gerenciamento do comprometimento, não listada ainda no aporte teórico que dá suporte à esta pesquisa, mas identificada pela pesquisadora como o ato de registrar as tarefas planejadas em vários locais, contribuindo para o reforço do comprometimento. Dada a intensidade e frequência de aparecimento da relação entre planejamento, organização e motivação, ao longo da análise, entendemos que caberia a inclusão dessa estratégia no conjunto das estratégias automotivacionais de gerenciamento do comprometimento, levantadas por *Dornyei* (2001) e sintetizadas por Bambirra (2009).

As questões levadas à estudante nas sessões de orientação também foram fundamentais para assegurar e corroborar as contribuições advindas da utilização do *planner* para o processo de gerenciamento motivacional. Destacamos, especialmente, as questões

relacionadas à influência do *planner* no processo de gerenciamento: Pergunta 2 – *Como você vê o preenchimento do planner durante este período? Você acha que te ajudou de alguma forma no gerenciamento da motivação?* e Pergunta 3 – *Por acaso o preenchimento do planner teve alguma influência em sua aprendizagem de inglês? O instrumento te ajudou a aprender?*

As discussões feitas a partir da resposta dada à *pergunta 2* indicaram que o *planner* exerceu uma influência positiva e contribuiu para o processo de gerenciamento da motivação da estudante, especialmente por funcionar como um instrumento que promoveu a organização, disponibilização e visualização das estratégias e metas, a autoavaliação, envolvendo a fase pré-acional, acional e pós-acional do processo motivacional.

Com relação à *pergunta 3*, sobre a influência do *planner* na aprendizagem da estudante, de acordo com o seu relato, a utilização do *planner* contribuiu para a sua aprendizagem nos seguintes aspectos: ajudando na realização das tarefas com mais organização e com metas a alcançar, ajudando no crescimento da disciplina e do controle do que é preciso fazer em relação à disciplina, pelo sentimento de comprometimento, pelo fato de haver uma obrigação de fazer o preenchimento dele e isso gerar o cumprimento da meta toda semana e, com isso, a prática da língua, pela rotina estabelecida na realização das tarefas.

A partir da análise desenvolvida, acreditamos que o *planner* tenha exercido uma influência satisfatória no processo de gerenciamento motivacional da estudante, e tenha, consequentemente, contribuído para o desenvolvimento da sua aprendizagem, na medida em que propiciou, por meio de recursos de planejamento e organização, da proposição de gerenciamento de metas de aprendizagem e de estratégias automotivacionais, o comprometimento com a ação de se esforçar para engajar e permanecer no fluxo motivacional para a aprendizagem, o que pode caracterizá-lo como um instrumento promotor do gerenciamento motivacional para a aprendizagem.

Passamos, na sequência, à discussão acerca da segunda pergunta de pesquisa: “No ponto de vista da estudante, quais foram as reflexões acerca da experiência de gerenciamento motivacional com a utilização do *planner* e o que ela levará dessa experiência para a sua vida?”.

Para entender sobre a experiência de utilização do *planner*, analisamos a narrativa, proposta no documento, no item A*bout my experience* (Sobre a minha experiência).

De acordo com a narrativa escrita pela participante, verificamos que a experiência vivenciada ao longo da pesquisa trouxe diversos ganhos sob o ponto de vista do gerenciamento da motivação, bem como da aprendizagem.

Sob o prisma do gerenciamento, notamos ganhos no planejamento do tempo e das atividades, na disciplina, na criação de metas de aprendizagem, na reflexão e autoavaliação do processo vivenciado. Sob a perspectiva da aprendizagem de língua inglesa, verificamos que a participante afirma ter tido avanços na aprendizagem, a partir de sua participação na pesquisa, evidenciando, especialmente, notas favoráveis em provas.

Acerca do que a estudante poderá levar para a sua vida a partir dessa experiência, apreendemos que esta desenvolveu a sua capacidade de gerenciamento motivacional, possibilitando noções de organização do tempo, criação e administração de metas, emprego de estratégias automotivacionais, autoconfiança e autonomia.

Passamos, na sequência, a discutir sobre a terceira pergunta de pesquisa: “No ponto de vista da professora, houve mudança na postura da estudante no que se refere à motivação para aprender a LI?”.

A partir das respostas da professora na entrevista, pudemos constatar que o *planner* atuou como suporte no processo de gerenciamento motivacional, sendo utilizado como guia de estudos e orientação para a organização da aprendizagem.

Segundo a professora, o *planner* influiu na motivação da participante, atuando na qualidade da experiência de aprendizagem – pela organização do tempo, dos estudos, atividades e compromissos –, no senso de autonomia – pela reflexão e desenvolvimento de metacognição, evidentes pelo registro das impressões acerca da aprendizagem, pelo conhecimento de uso de estratégias automotivacionais, pelos registros acerca do andamento do processo de aprendizagem e dos compromissos da disciplina.

Por meio do relato da professora, é possível constatar que o gerenciamento motivacional, baseado nas propostas desta pesquisa, realizado com a utilização do *planner*, foi satisfatório e o *planner* pode ser considerado um suporte para a promoção do processo de gerenciamento motivacional, especialmente, por contribuir para a organização, administração do tempo, e por dar suporte à criação de uma rotina de estudos.

5.2 Contribuições inéditas da pesquisa

Esta pesquisa propôs a criação de um instrumento, o *planner* motivacional, reunindo estratégias automotivacionais já conhecidas no universo dos estudos sobre a motivação no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em uma ferramenta acessível e voltada ao contexto dos estudantes, tendo em vista ampliar os estudos existentes e contribuir para o processo de gerenciamento motivacional.

Os estudos que antecedem esta pesquisa, conforme vimos no capítulo que apresenta o estado da arte, vinham apontando para a necessidade de se pensar e inserir a motivação, de forma prática e acessível no contexto de aprendizagem, mas, até então, não havia pesquisas que, efetivamente, propusessem uma possibilidade para o gerenciamento da motivação.

Além de criar o instrumento, este foi validado pelo uso com sucesso que fizeram dele as cinco participantes da pesquisa.

Ademais, esta pesquisa nos permitiu entender que as estratégias automotivacionais, propostas por Dörnyei (2001) e sintetizadas por Bambirra (2009), poderiam ter sua nomenclatura alterada de “estratégias de controle” para “estratégias de gerenciamento”, uma vez que o termo “controle” leva a uma impressão de contingenciamento, limitação, e entendemos que, em um contexto sociodinâmico, as estratégias estejam mais devidamente ligadas ao “gerenciamento”, à administração, uma vez que não se pode isolar os sistemas que envolvem os estudos e a motivação, dos demais sistemas aos quais estão envolvidos as estudantes e que interferem nos primeiros, e, assim, o que lhes resta é gerenciar seus vários sistemas em busca de favorecer o emprego das estratégias e ações que contribuam para a sua motivação e aprendizagem.

Além disso, esta pesquisa apontou uma nova estratégia que poderia ser incluída no conjunto de estratégias automotivacionais de gerenciamento do comprometimento: o registro das tarefas planejadas em mais de um local, para promover reforço do comprometimento no decorrer da empreitada.

5.3 Desdobramentos da pesquisa e sugestões para futuras pesquisas

Esta pesquisa nos leva a crer que devem ser realizados estudos que tenham em vista observar mais detidamente o professor e as formas de interação com a inserção do *planner* em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, este estudo oferece um caminho para que professor e estudantes possam pensar e construir as suas práticas contemplando a motivação e envolvendo as metas e interesses apontados pelos estudantes e vislumbrados pelo professor, dando abertura para a reflexão, discussão e criação de atividades mais significativas e com maior participação e protagonismo dos estudantes no gerenciamento de seu processo motivacional e de aprendizagem.

Parece-nos, ainda, que seria interessante investigar a utilização do *planner* em outros contextos, como os dos ensinos fundamental e médio, por exemplo, para entender se ele se mostra efetivo quando utilizado por estudantes de outras faixas etárias e, teoricamente, com menos maturidade e independência no gerenciamento de seus processos motivacionais e de aprendizagem.

Nesta pesquisa, o uso do *planner* foi mediado pelas sessões de orientação. Entendemos que pesquisas devem ser feitas no sentido de investigar se o instrumento é suficiente para viabilizar o gerenciamento de motivação por parte de estudantes, sem que haja a mediação de um pesquisador ou professor.

Por fim, um possível desdobramento deste estudo está na possibilidade de o *planner* ser patenteado e comercializado ou distribuído às escolas, com o intuito de contribuir com uma forma acessível de desenvolver o processo de gerenciamento automotivacional no âmbito escolar.

5.4 Breve reflexão final

Neste trabalho de pesquisa, foi investigado o gerenciamento da motivação para aprender uma língua estrangeira, buscando-se formas de torná-lo aplicável aos contextos de aprendizagem.

Foi possível observar que a utilização do *planner* motivacional compôs uma importante estratégia para a promoção do gerenciamento e que este se mostrou efetivo sob a ótica das estudantes colaboradoras da pesquisa, da professora participante e da pesquisadora.

Embora não tenha sido relatado no capítulo de análise, o processo de gerenciamento foi concluído por todas as cinco estudantes participantes e a motivação gerenciada, em diferentes níveis, pelas cinco estudantes. Todas relataram que o *planner* exerceu uma influência positiva em seu processo de gerenciamento da motivação e em sua aprendizagem e que tiveram diversos ganhos e aprendizados em meio ao processo, os quais serão úteis para a sua vida acadêmica, profissional e pessoal.

Observamos, no processo de gerenciamento relatado neste estudo, que a estudante, cujos dados foram apresentados e analisados, conseguiu gerenciar a sua motivação de maneira efetiva e satisfatória por meio das propostas desta pesquisa, que a utilização do *planner* foi apontada como elemento que auxiliou no processo de gerenciamento e contribuiu para a sua aprendizagem, tanto sob o ponto de vista da estudante quanto sob o da professora, e que a estudante narra a experiência de gerenciamento como satisfatória, atribuindo a ela avanços na sua aprendizagem de inglês.

Concluímos que o processo de gerenciamento motivacional com a utilização do *planner motivacional*, proposto por esta pesquisa, é efetivo e pode trazer contribuições significativas para os estudantes, tanto no âmbito do gerenciamento motivacional quanto no da aprendizagem.

Por fim, gostaríamos de registrar que este trabalho de pesquisa foi desenvolvido, em parte, sob o contexto da pandemia da COVID-19, o que trouxe desafios e uma dinâmica de pesquisa diferente da usual. Decerto, o gerenciamento motivacional, nesse cenário, foi ainda mais importante e impactante, e a própria pesquisadora empregou as estratégias abordadas neste estudo para gerenciar a sua motivação no percurso de elaboração da tese.

REFERÊNCIAS

BAMBIRRA, R. 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, 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* – LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2017.

BORGATTI, R. Perspectivas da Complexidade aplicadas à gestão de empresas. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção, 2008, 414 f, Tese de Doutorado em Engenharia. Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: Downloads/Tese_Doutorado_Borgatti_2008%20(11).pdf. Acesso em: 13 jan. 2016.

BRASILEIRO, A. M. M. *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Atlas, 2013.

BROWN, D. Styles and Strategies. In.: *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman, 2000. Disponível em: https://1atestacna.files.wordpress.com/2012/04/principles_of_language_learning_and_teaching.pdf Acesso em: 03 de março de 2019.

BROWN, D. Agency and motivation to achieve language-learning objectives among learners in an academic environment in France. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, v. 8, n. 1, p. 101– 126, 2014. Disponível em: <Agency and Motivation to achieve Language-learning Objectives ...apples.jyu.fi/ArticleFile/download/431>. Acesso em: 22 de abril de 2019.

BROWN, D. *M&Ms for language classrooms? Another look at motivation*. In: J. E. ALATIS (Ed.). *Georgetown University round table on Language and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1990, p. 383-393.

CSIZÉR, K.; KALMAN, C. (2019). A study of retrospective and concurrent foreign language learning experiences: A comparative interview study in Hungary. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v.9, p. 225-246, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/332022189_A_study_of_retrospective_and_concurrent_foreign_language_learning_experiences_A_comparative_interview_study_in_Hungary/citation/download>. Acesso em: 12 de dezembro de 2019.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *A Motivational approach to self: Integration in personality*. Lincoln: University of Nebraska Press, v. 38, p. 237-288, 1991.

DIAS, R.; BAMBIRRA, R.; ARRUDA, C. *Aprender a aprender: formação para a autonomia*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

DINIZ, A. A flutuação da motivação do aluno no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará (Dissertação de Mestrado). Belém, 2011. 99 p.

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

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

DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner* – Individual differences in second language acquisition. London: LEA, 2005.

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

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

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

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

DÖRNYEI, Zoltán. Towards a better understanding of the L2 learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System. *Studies in second language learning and teaching*, v. 9, n. 1, p. 19-30, 2019. Disponível em: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/18533/18300>. Acesso em: 16 de dezembro de 2019.

EKIZ, S.; KULMETOV, Z. The factors affecting learners' motivation in English language education. *Journal of foreign language education and technology*. vol.1, 2016. Disponível em: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/285634>. Acesso em: 10 de set. de 2018.

EUROPEAN COMMISSION, *Ethics for researchers - Facilitating research excellence in FP7*, Luxembourg: *Pu*blications Office of the European Union, 2013.

FERREIRA, A. A motivação na aprendizagem de língua estrangeiras: em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos? Departamento de Estudos Germanísticos e Departamento de Estudos Anglo-americanos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Dissertação de Mestrado). Porto, 2011. 119 f.

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

GARDNER, C. Integrative motivation and second language acquisition. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Eds.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001, p. 1–20.

GARDNER, C.; MACINTYRE, D. On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, v. 43, 1993, p. 157–194.

GIL, A. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

HICKMANN, G.; LOHR, S. Relações educacionais: comportamentos do professor de inglês que afetam a motivação do aluno. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2015, p. 857-873. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8096>. Acesso em: 27 ago. 2018.

HIVER, P.; SANG, Y.; OBANDO, G.; TAHMOURESI, S.; ZHOU, A.; ZHOU, Y. (2019). Reframing the 'L2 Learning Experience' as Narrative Reconstructions of Classroom Learning, *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 9, 2019, p. 85-118. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327540812_Reframing_the_'L2_Learning_Experience'_as_Narrative_Reconstructions_of_Classroom_Learning/link/5c7626b4299bf1268d285d10/download>. Acesso em: 27 jan. 2020.

JACOB, K. *Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como LE*. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (Dissertação de Mestrado). São José do Rio Preto, 2002. 209 f.

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

KRAMSCH, C. Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics? In: BAILLY, S.; BOULTON, A.; MACARIE, D (Org.). Didactique des langues et comlexite: En hommage a Richard Duda. Melanges CRAPEL 33, 2012. p. 9-25.

MACINTYRE, D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters: Bristol, UK; Tonawanda, NY, 2016.

MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. In: YARDLEY, K.; HONESS, T. (Eds). *Self and identity: Psychosocial perspectives*). Chichester: John Wiley and Sons, 1987, p.157-172.

MATOS, M. C. V. Contribuições do paradigma da complexidade no desenvolvimento de estratégias motivacionais empregadas no aconselhamento linguageiro. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (Tese de Doutorado). Belém, 2019. 275 f.

MCGROARTY, M. Situating second language motivation. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Eds.). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 2001, p. 69-91.

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

NAW SANT, M.A. A study on factors affecting students' motivation in the English language classrooms at Maija Yang Institute of Education, Kachin State, Myanmar. *Language in India*. v. 4, 2018. Disponível em: <http://www.languageinindia.com/april2018/nawsantfactorsenglishlanguageclassroomsmyanmarfinal1.pdf>. Acesso em: 22 de agosto de 2018.

NOELS, A. New orientations in language learning motivation: Toward a contextual model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Eds.). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, 2001, p. 43–68.

PINTRICH, P.; SCHUNK, D. H. *Motivation in education: theory, research and applications.* New Jersey: Prentice Hall, 1996.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

REN; YU. Motivation's influence on strategies for English learning and improving. *Canadian Social Science*, v. 9, n. 6, p. 173-177, 2013. Disponível em: <http://www.cscanada.net/index.php/css/article/view/j.css.1923669720130906.C768/5448> Acesso em: 10 de maio, 2019.

RODRIGUES, M. A autorregulação da aprendizagem do Inglês - Um estudo de caso com recurso ao e-portefólio. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado). Braga, 2012. 286 f.

ROLLEMBERG, A. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. In: BASTOS, L; SANTOS, W. (Org.) *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Faperj, 2013.

RUESCH, A.; BOWN, J.; DEWEY, D. Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 6, n. 1, 2012, p. 15-27. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2011.562510>. Acesso em: 19 de maio, 2019.

SANTOS JR., E. C.; MAGNO E SILVA, W. O efeito do aconselhamento linguageiro na trajetória de aprendizagem de uma estudante de inglês. In: MAGNO E SILVA, W.;

BORGES, E. F. V. (Orgs.). *Complexidade em ambientes de ensino e aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: Editora CRV. 2016, p.139-158.

SCOPINHO, R. Crenças e motivação em contexto de língua estrangeira para a terceira Idade: subsídios para o desenvolvimento de competências do professor. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) (Tese de Doutorado). São Carlos, 2014. 243 f.

SCHUNK, D.; MULLEN, C. Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, v. 25, 2013, p. 361–389. Disponível em: <https://www.academia.edu/12353965/Toward_a_Conceptual_Model_of_Mentoring_Research_Integration_with_Self-Regulated_Learning?auto=download>. Acesso em: 05 de nov. 2018.

SEYYED TAHER, A.; MOHAMMAD, M. On the effect of self-motivation instruction on the language learners belief on autonomy. *Research in English Language Pedagogy,* v. 4, 2016, p. 41-51.

SELIGMAN, M. *Florescer: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. C. P. Lopes (Trad.). Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2012000300015> Acesso em: 21 de nov. de 2018.

SILVA, E. Motivação nossa de cada dia, dai-nos autonomia e aprendizagem em língua estrangeira hoje. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, v. 4, n. 1, 2015 p. 57-66. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/975/881> Acesso em: 02 de fevereiro de 2019.

SUGITA, M.; TAKEUCHI, O. What can teachers do to motivate their students? A classroom research on motivational strategy use in the Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 4, n. 1, 2010, p. 21-35. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233080049_What_can_teachers_do_to_motivate_their_students_A_classroom_research_on_motivational_strategy_use_in_the_Japanese_EFL context> Acesso em 08 de maio de 2019.

TAIE, M.; AFSHARI, A. A critical review on the socio-educational model of SLA. *Theory and practice in language studies*, v. 3, 2015. p. 605-612.
TSUI, A. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin English, 1995.

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

USHIODA, E. Motivation as a socially mediated process. In: LITTLE, D.; RIDLEY, J.; USHIODA, E. (Ed.) *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment.* Dublin/Ireland: Autentik, 2003. p. 90-102.

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, U.K.; Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters, 2009, p. 215-228.

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

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

WOLTERS, C. Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, v. 4, 2003, p. 189-205. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1>. Acesso em: 10 de set. de 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questões perguntadas à estudante na sessão de orientação 236
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista realizada com a professora 237

APÊNDICE A – Questões perguntadas à estudante na sessão de orientação

Perguntas base
1- Você deu conta de alcançar a submeta que estabeleceu para as duas últimas semanas, total ou parcialmente? Se SIM, por favor, me diga qual é essa submeta, detalhe as ações que implementou para alcançá-la e conte como as realizou, passo a passo. Se NÃO, por favor, reflita e me diga porquê não obteve progresso no gerenciamento de sua motivação. Quais foram as razões que te impedirão de alcançá-la? Agora pense se acha melhor manter a mesma submeta ou se prefere substituí-la por outra, para continuar o processo de gerenciamento de sua motivação. Posso te ajudar nesse processo! 2- Como você vê o preenchimento do *planner* durante este período? Você acha que te ajudou de alguma forma no gerenciamento da motivação? Se SIM, por favor, explique a sua resposta, deixando claro se o problema está no tipo de atividades propostas no *planner*, no seu formato ou na frequência com que você precisa preenchê-lo, ou se o problema está relacionado com fatores externos ao instrumento como por exemplo, seu estilo de vida, suas preferências de aprendizagem, sua personalidade, circunstâncias atuais em sua vida pessoal *etc*. 3- Por acaso o preenchimento do *planner* teve alguma influência em sua aprendizagem de inglês? O instrumento te ajudou a aprender? Se SIM, por favor, explique como. 4- Você se sente disposto(a) a continuar gerenciando a sua motivação por meio da dinâmica proposta por esta pesquisa (estabelecimento de metas e submetas e preenchimento regular do *planner*)? Se NÃO, o que gostaria de mudar? E como propõe que tal mudança seja feita?

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista realizada com a professora

Perguntas base
1- Como você avalia a utilização do *planner* pelas estudantes participantes da pesquisa? Por que? 2- Você sabe dizer se a utilização do *planner* interferiu na motivação das estudantes? Se sim, de que maneira? 3- Você entende que a utilização do *planner* interferiu no processo de aprendizagem das estudantes? Se sim, de que maneira? 4- Foi possível perceber alguma mudança no gerenciamento da motivação das estudantes em seu processo de aprendizagem?

ANEXOS

ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Estudantes 239
ANEXO II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professora 243

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Estudantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: 19465219.4.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 22 de novembro de 2019.

Prezado(a) Estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **O gerenciamento da automotivação na aprendizagem de língua inglesa feito por estudantes da Graduação em Letras do CEFET-MG, por meio de um instrumento de planejamento, estabelecimento e manutenção de metas**. Este convite se deve ao fato de você ter/ser estudante do curso de Graduação em Letras do CEFET-MG, o que seria de grande valia para o andamento da pesquisa.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Lílian Maria dos Santos Carneiro Cavalcanti, RG MG-14.893.227, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. A pesquisa refere-se a viabilizar o uso de um *planner* motivacional, com foco no desenvolvimento de estratégias automotivacionais, em especial no tocante ao planejamento da aprendizagem e ao estabelecimento e administração de metas, com o propósito de verificar se esse instrumento é capaz de promover o gerenciamento da sua motivação e contribuir para a sua aprendizagem. Este trabalho se justifica porque as pesquisas que abordam diretamente as estratégias de automotivação para o gerenciamento da motivação, no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras, são escassas e não enfrentam exatamente o que pretendo enfocar nesta pesquisa: a criação de um instrumento, intitulado *"motivational planner"*, que possa atuar como apoio para o gerenciamento da automotivação do estudante, no âmbito da aprendizagem de língua inglesa. A coleta de dados será realizada nas seguintes etapas: apresentação e entrega do *planner* motivacional; entrevista quinzenal com os estudantes participantes; entrevista com o professor da disciplina de língua inglesa na qual estão matriculados os estudantes participantes, ao final do semestre letivo. Salienta-se que a coleta de dados será iniciada após a aprovação do Projeto no Comitê de Ética do CEFETMG.

1. Descrição de como o participante irá contribuir com a pesquisa:
   -Preenchendo as proposições contidas no *planner* motivacional, um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa;
   - Respondendo às entrevistas quinzenais, propostas pela pesquisadora, a fim de possibilitar a coleta de dados da pesquisa.

2. Descrição dos riscos e desconfortos, medidas mitigadoras de risco e do grau dos riscos:
   - Desconforto e medo de participar da pesquisa (grau: baixo):
     - O participante manifestará o desejo de participar da pesquisa, voluntariamente, sem que haja qualquer tipo de imposição ou coerção.
     - Os participantes terão seus interesses e bem-estar preservados ao longo da pesquisa e após o seu encerramento;
     - Será facultado ao participante o direito de deixar a pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar.
     - Garantimos que os resultados não serão usados por terceiros, em qualquer hipótese.

- A pesquisadora adotará, como medida de cautela para diminuir o risco de desconforto ou medo dos participantes, o esclarecimento de quaisquer dúvidas acerca da pesquisa e da forma de participação dos colaboradores, além da abertura para manifestar interesse de permanecer ou deixar a pesquisa.

- Receio de quebra de anonimato (grau: médio):

  - Será assegurado aos participantes o direito ao anonimato, por meio da preservação de suas identidades no texto da pesquisa e em publicações futuras.

  - Nada que o participante diga faça ou diga à pesquisadora poderá prejudicá-lo em sua vida estudantil ou pessoal, dentro e fora da escola.
  - A pesquisadora adotará, como medida de cautela para a preservação da quebra de anonimato, a substituição dos nomes dos participantes por outros nomes, letras ou números.

- Receio de como os dados serão utilizados na pesquisa (grau: médio):

  - Os participantes serão informados sobre os objetivos, métodos, intenções de usos da pesquisa, implicações de sua participação e possíveis riscos antes do início da coleta;

  - A pesquisadora não exercerá qualquer tipo de alteração dos dados e a pesquisa assegurará a integridade e o rigor científicos de seu design, principalmente em fase de geração de dados, análise e publicação dos resultados;

  - A pesquisa decorrerá de maneira aberta e sem quaisquer tipos de pontos obscuros ou desconhecidos pelos participantes, que terão, a qualquer tempo, liberdade de conhecer os registros e as análises feitas dos dados que fornecerão.

  - A pesquisadora adotará, como medida de cautela para atenuar o receio dos participantes acerca de como os dados serão utilizados, a abertura para que eles conheçam todo o processo metodológico da pesquisa, especialmente no tocante à coleta e análise dos dados, bem como a discussão dos resultados da pesquisa.

3. Descrição dos benefícios diretos e indiretos esperados ao participante:
   - Os participantes poderão ser beneficiados pelo conhecimento, exercício e desenvolvimento de estratégias automotivacionais que poderão trazer contribuições à sua motivação para aprender e à sua aprendizagem.
   - Os participantes poderão aprender sobre planejamento, desenvolvimento e alcance de metas, conhecimentos que poderão ser aplicados ao longo de toda a sua trajetória estudantil.
   - Os participantes poderão adquirir conhecimentos que contribuam para o autogerenciamento de sua motivação para aprender.

4. Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:
   - A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
   - A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;

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

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida à pesquisadora, por e-mail: liliancarneiro@hotmail.com telefone (31) 987806011, pessoalmente ou via postal para Rua Paulo Piedade Campos, 15, apto 1802, bloco 2, Estoril, Belo Horizonte-MG, CEP: 30494-225.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em:<http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

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

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.
Assinatura do participante da pesquisa:_____
Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____de 20__

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

_____

_____

ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto CAAE: 19465219.4.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 22 de novembro de 2019.

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **O gerenciamento da automotivação na aprendizagem de língua inglesa feito por estudantes da Graduação em Letras do CEFET-MG, por meio de um instrumento de planejamento, estabelecimento e manutenção de metas**. Este convite se deve ao fato de você ter/ser professor (a) da disciplina de língua inglesa do curso de Graduação em Letras do CEFET-MG o que seria muito útil para o andamento da pesquisa.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é Lílian Maria dos Santos Carneiro Cavalcanti, RG MG-14.893.227, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. A pesquisa refere-se a viabilizar o uso de um *planner* motivacional, com foco no desenvolvimento de estratégias automotivacionais, em especial no tocante ao planejamento da aprendizagem e ao estabelecimento e administração de metas, com o propósito de verificar se esse instrumento é capaz de promover o gerenciamento da motivação dos estudantes participantes e contribuir para a sua aprendizagem. Este trabalho se justifica porque as pesquisas que abordam diretamente as estratégias de automotivação para o gerenciamento da motivação, no contexto da aprendizagem de LE, são escassas e não enfrentam exatamente o que pretendo enfocar nesta pesquisa: a criação de um instrumento, intitulado *"motivational planner"*, que possa atuar como apoio para o gerenciamento da autorregulação da motivação do estudante, no âmbito da aprendizagem de língua inglesa. A coleta de dados será realizada nas seguintes etapas: apresentação e entrega do *planner* motivacional; entrevista quinzenal com os estudantes; entrevista com o professor, ao final do semestre letivo. Salienta-se que a coleta de dados será iniciada após a aprovação do Projeto no Comitê de Ética do CEFETMG.

1. Descrição de como o participante irá contribuir com a pesquisa:
   - Respondendo à entrevista, proposta pela pesquisadora, ao final do semestre letivo, a fim de contribuir com a coleta de dados da pesquisa.

2. Descrição dos riscos e desconfortos, medidas mitigadoras de risco e do grau dos riscos.
   - Desconforto e medo de participar da pesquisa (grau: baixo):
     - O participante manifestará o desejo de participar da pesquisa, voluntariamente, sem que haja qualquer tipo de imposição ou coerção.
     - O participante terá seus interesses e bem-estar preservados ao longo da pesquisa e após o seu encerramento;
     - Será facultado ao participante o direito de deixar a pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar.
     - Garantimos que os resultados não serão usados por terceiros, em qualquer hipótese.
     - A pesquisadora adotará, como medida de cautela para diminuir o risco de desconforto ou medo dos participantes, o esclarecimento de quaisquer dúvidas acerca

da pesquisa e da forma de participação dos colaboradores, além da abertura para manifestar interesse de permanecer ou deixar a pesquisa.

- Receio de quebra de anonimato (grau: médio):

  - Será assegurado ao participante o direito ao anonimato, por meio da preservação de sua identidade no texto da pesquisa e em publicações futuras.

  - Nada que o participante diga faça ou diga à pesquisadora poderá prejudicá-lo em sua vida profissional ou pessoal, dentro e fora da escola.

  - A pesquisadora adotará, como medida de cautela para a preservação da quebra de anonimato, a substituição dos nomes dos participantes por outros nomes, letras ou números.

- Receio de como os dados serão utilizados na pesquisa (grau: médio):

  - O participante será informado sobre os objetivos, métodos, intenções de usos da pesquisa, implicações de sua participação e possíveis riscos antes do início da coleta;

  - A pesquisadora não exercerá qualquer tipo de alteração dos dados e a pesquisa assegurará a integridade e o rigor científicos de seu design, principalmente em fase de geração de dados, análise e publicação dos resultados;

  - A pesquisa decorrerá de maneira aberta e sem quaisquer tipos de pontos obscuros ou desconhecidos pelo participante, que terá, a qualquer tempo, liberdade de conhecer os registros e as análises feitas dos dados que fornecerá.

  - A pesquisadora adotará, como medida de cautela para atenuar o receio dos participantes acerca de como os dados serão utilizados, a abertura para que eles conheçam todo o processo metodológico da pesquisa, especialmente no tocante à coleta e análise dos dados, bem como a discussão dos resultados da pesquisa.

3. Descrição dos benefícios diretos esperados e indiretos ao participante:
   - Esperamos que o(a) professor(a) tenha como benefício a possibilidade de utilização de algumas das estratégias apresentadas no *planner motivacional*, a fim de auxiliar os estudantes no gerenciamento de sua motivação e, assim, contribuir ainda mais para a sua aprendizagem.
   - Esperamos que, ao final da pesquisa, o professor(a) possa ter contato com o texto e dele extrair informações que possam agregar à sua prática de ensinar.

4. Como participante de uma pesquisa e de acordo com a legislação brasileira, você é portador de diversos direitos, além do anonimato, da confidencialidade, do sigilo e da privacidade, mesmo após o término ou interrupção da pesquisa. Assim, lhe é garantido:
   - A observância das práticas determinadas pela legislação aplicável, incluindo as Resoluções 466 (e, em especial, seu item IV.3) e 510 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam a ética em pesquisa e este Termo;
   - A plena liberdade para decidir sobre sua participação sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza;
   - A plena liberdade de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou represália alguma, de qualquer natureza. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize explicitamente o contrário;

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

Qualquer dúvida ou necessidade – nesse momento, no decorrer da sua participação ou após o encerramento ou eventual interrupção da pesquisa – pode ser dirigida à pesquisadora, por e-mail: liliancarneiro@hotmail.com telefone (31) 987806011, pessoalmente ou via postal para Rua Paulo Piedade Campos, 15, apto 1802, bloco 2, Estoril, Belo Horizonte-MG, CEP: 30494-225.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em:<http://www.cep.cefetmg.br> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855 - Campus VI; E-mail: cep@cefetmg.br; Telefone: +55 (31) 3379-3004 ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras: 12:00 às 16:00 horas e quintas-feiras: 07:30 às 12:30 horas.

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

DECLARAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, de forma livre e esclarecida, declaro que aceito participar da pesquisa como estabelecido neste TERMO.
Assinatura do participante da pesquisa:_____
Assinatura do pesquisador: _____

Belo Horizonte, _____ de _____de 20__

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