

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN**  
**NÍVEL MESTRADO**

DAYSE CRISTINA FERREIRA DA SILVA

**A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS FUNDAMENTADA NA**  
**TEORIA DOS *APPRAISALS***

Porto Alegre  
2019

DAYSE CRISTINA FERREIRA DA SILVA

**A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS FUNDAMENTADA NA  
TEORIA DOS *APPRAISALS***

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Design Estratégico, pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Celso Carnos Scaletsky

Porto Alegre

2019

S586e Silva, Dayse Cristina Ferreira da  
A Experiência de Aprendizagem de Inglês  
Fundamentada na Teoria dos Appraisals / Dayse Cristina  
Ferreira da Silva. -- 2019.  
171 f.: il., 30cm.  
Orientador: Celso Carnos Scaletsky.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade do Vale do  
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Design,  
Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Inglês. 2. Design para Experiência. 3. Design  
Emocional. 4. Teoria dos Appraisals. 5. Concerns. I.  
Scaletsky, Celso Carnos, orient. II. Título.

CDU 159.942

Catálogo na Fonte:  
Bibliotecária Fernanda dos Santos Souza - CRB 10/2572

DAYSE CRISTINA FERREIRA DA SILVA

**A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS FUNDAMENTADA NA  
TEORIA DOS *APPRAISALS***

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Design  
Estratégico, pelo Programa de Pós-Graduação em  
Design da Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos - UNISINOS.

Orientador: Prof. Dr. Celso Carnos Scaletsky

Aprovado em

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Márcia de Oliveira Del Corona – UNISINOS

---

Prof. Dr. Leandro Miletto Tonetto – UNISINOS

---

Prof. Dr. Filipe Campelo Xavier Costa – UNISINOS

---

Prof. Dr. Celso Carnos Scaletsky – UNISINOS - Orientador

## AGRADECIMENTOS

Entrar no curso de mestrado em Design Estratégico foi um desafio que aceitei. Fazer esse curso não foi fácil e a escolha feita exigiu que eu me reinventasse como profissional e pessoa. Foram muitos os aprendizados e as emoções e, hoje, posso dizer que a experiência me apresentou outras oportunidades. Mesmo tendo que abrir mão de muitas coisas durante esse período de muito estudo, só tenho a agradecer.

Agradeço ao Sérgio, meu amor, responsável pela minha entrada no mestrado. Sempre me apoiou e me incentivou durante toda minha caminhada.

Agradeço a meus pais, Nelson e Helenita, que sempre me apoiaram e que aguentaram a bagunça que fiz na sala de estar deles na época da construção dos kits.

Agradeço as minhas irmãs, Denise e Danielle, a pechincha, os telefonemas e a compra dos materiais necessários para a confecção dos kits.

Agradeço a minha sogra, D. Erika, que também aguentou minhas bagunças e chatices nos infinitos finais de semana de estudos, em sua sala de jantar.

Agradeço também a todas as pessoas envolvidas nesta pesquisa. Em primeiro lugar ao professor e meu orientador Celso Scaletksy. Suas orientações foram valiosas e me fizeram aprender e crescer muito. Sempre muito atencioso, dedicado e incentivador. Aos professores da Banca de qualificação, Leandro Tonetto e Felipe Costa pelas orientações valiosas. Muito obrigada!

Também agradeço aos três estudantes de mestrado em design, Cristiano, Juliano e Liana, criadores dos artefatos no *workshop*. A vocês meu muito obrigada pela participação e dedicação. Vocês foram ótimos.

Agradeço em especial a Maristela, professora que participou da avaliação dos artefatos criados pelos designers para serem utilizados na pesquisa e dona da escola de inglês I-deal, lugar onde realizei a pesquisa com os estudantes. Maristela, muito obrigada mesmo.

Aos estudantes participantes meu muito, muito obrigada por aceitarem participar desta pesquisa. A colaboração de vocês foi especial. Agradeço, de coração, aos dez estudantes e às duas professoras, que se dispuseram a falar do ensino da Língua Inglesa, suas experiências e desafios como docentes.

Agradeço a todos os demais professores do PPG que contribuíram demais ao longo desses dois anos.

Enfim, agradeço a Deus por tornar isso possível.

## RESUMO

O ensino da Língua Inglesa, no Brasil, tem recebido vasta atenção por causa de algumas demandas e exigências do meio profissional e acadêmico. Ensinar inglês pressupõe a utilização de métodos e metodologias que dizem privilegiar o estudante como o centro das atenções, mas, muitas vezes, o foco desses métodos aplicados ao ensino de um idioma recai sobre a ênfase do próprio método, deixando evidente que o conteúdo a ser aprendido é mais importante do que a necessidade do próprio estudante. Em contrapartida, a forma como um indivíduo se comporta, suas necessidades, incluindo o usuário que adquire um serviço, é interesse do design. Nesse sentido, o design para experiência já se consolidou como uma área que pensa em projetos de experiência a partir da perspectiva do usuário, aumentando o valor do produto ou serviço. Expandir essa área e desenvolver tecnologia para melhorar a experiência do usuário baseia-se em compreender uma metodologia que contemple experiências passadas. Dessa forma, o design se configura como um processo centrado no ser humano, uma área que desenvolve e visualiza ideias criativas e cria cenários para o futuro. O design emocional, outra área também já consolidada, ajuda designers a projetarem com a intenção de provocar certas emoções e evitar outras. Diante do exposto, o objetivo geral deste estudo é compreender como o design pode refletir sobre o processo de construção de um perfil de *concern* de estudantes de inglês fundamentado em uma teoria do design emocional. A forma como se ensina influencia o estímulo dos estudantes de diversas maneiras. A vontade que leva um estudante a querer aprender um idioma deve ser considerada ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem. Portanto, nesta pesquisa, procurou-se fazer uma conexão entre o design e o ensino da Língua Inglesa. A *cultural probe*, um kit contendo tarefas que apoiam o envolvimento de participantes em um processo de design, considerado um método facilmente adaptável e que vem sendo usado no design para tentar atender um conjunto de necessidades variadas (BERKOVICH, 2009), foi desenvolvido em um *workshop* e distribuído entre os participantes, que também foram entrevistados pela investigadora. Os resultados coletados mostraram certo equilíbrio entre as emoções agradáveis e desagradáveis. O perfil de *concern* encontrado refere-se às quatro habilidades do inglês. A reflexão sobre os resultados encontrados foi apresentada nas considerações finais desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Inglês. Design para Experiência. Design Emocional. Teoria dos *Appraisals*. *Concerns*.

## ABSTRACT

English education in Brazil has received a lot of attention because of some demands from professional and academic environment. It is assumed that teaching English needs using methods and methodologies that privileges the student as the center of attention, but, very often, the use of those methods to teach languages emphasizes the method itself, making the learning content more important than the student's need. On the other hand, the way an individual behaves, their needs, including the user who looks for any kind of service, is a design interest. In this sense, design experience has already been consolidated as a field that accepts projects of experience from the perspective of the user and the value of the product or service. Expanding this area and developing technology to improve the user experience is based on a methodology that regards past experiences. Thus, design is set up as a process centered on the human being, an area that develops and visualizes creative ideas and creates scenarios for the future. The emotional design, another field also consolidated, helps designers to design and to provoke certain emotions intentionally to avoid others. Given the above, the general objective is to understand how design can reflect on the process of building English students' concerns based on a theory from the emotional design. The way languages are taught can influence and encourage students in various ways. A student's will to learn languages must be a worry throughout the teaching-learning process. Therefore, this research tries to make a connection between design and teaching English language. The cultural probe, a kit that aims to support the involvement of participants of a design process, is a method that can be adapted easily and that has been used to designate a set of varied needs (BERKOVICH, 2009). This cultural probe was developed in a workshop and given out to participants from this study, who were also interviewed by the researcher. The collected results show a certain balance between pleasant and unpleasant emotions. These students' concerns, in this study, refer to English four skills. The observations on the results found here were presented at the end of the final considerations of this research.

**Key words:** English. Experience Design. Emotional Design. Appraisals Theory. Concerns.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A evolução da economia de produtos para serviços.....	20
Figura 2 – Os quatro domínios da experiência .....	26
Figura 3 – Modelo de circunferência com as principais emoções em relação a um produto ..	33
Figura 4 – Os três níveis de experiência .....	36
Figura 5 – Modelo básico de compreensão sobre emoções em relação a produtos.....	39
Figura 6 – Processo multicamadas de expressão e interpretação da sonda .....	50
Figura 7 – Estratégia da Pesquisa .....	64
Figura 8 – Exemplo de artefatos sendo criados para a <i>cultural probe</i> .....	68
Figura 9 – <i>Cultural probe</i> .....	80
Figura 10 – Workshop com os designers 1 .....	166
Figura 11 – Workshop com os designers 2.....	166
Figura 12 – Envelope com balões de fala e de pensamento .....	167
Figura 13 – Disco Moonwalk .....	167
Figuras 14 – London rainy box .....	168
Figura 15 – Caixa Macbeth.....	169
Figuras 16 – Caixa DeLorean .....	170
Figura 17 – Modelo planejado do DeLorean.....	171

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A distribuição das emoções dentro e fora de uma aula de língua estrangeira .....	61
Quadro 2 – Perfil dos estudantes de inglês .....	102
Quadro 3 – Emoções e <i>concern</i> da <i>cultural probe</i> dos estudantes .....	118
Quadro 4 – Emoções e <i>concern</i> da <i>cultural probe</i> das professoras .....	123
Quadro 5 – Emoções que mais aparecem entre os estudantes .....	125
Quadro 6 – Emoções que mais aparecem entre as professoras.....	134
Quadro 7 – Emoções e <i>concern</i> que mais apareceram nas entrevistas dos estudantes.....	138
Quadro 8 – Emoções e <i>concern</i> que mais apareceram nas entrevistas das professoras .....	148

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
1.1 OBJETIVO GERAL .....	18
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	18
2 REVISÃO DA LITERATURA .....	20
2.1 O DESIGN PARA EXPERIÊNCIA .....	20
2.2 O DESIGN EMOCIONAL .....	30
2.2.1 A experiência em relação a um produto .....	34
2.2.2 A manifestação da experiência de um produto.....	34
2.3 A TEORIA DOS APPRAISALS .....	38
2.3.1 Significado e emoção.....	39
2.3.2 Estética e emoção .....	41
2.3.3 Os componentes das <i>appraisals</i> .....	43
2.4 <i>CULTURAL PROBE</i> .....	47
2.5 O CONTEXTO DE ENSINO DE INGLÊS.....	51
3 MÉTODO .....	63
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	65
3.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO 1: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	65
3.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO 2: <i>WORKSHOP</i> , <i>CULTURAL PROBE</i> e ENTREVISTA .....	66
3.3.1 Definição dos participantes .....	66
3.3.2 Procedimentos para a realização do <i>workshop</i> .....	67
3.3.3 Procedimentos para a construção da <i>cultural probe</i> .....	71
3.3.3.1 <i>CULTURAL PROBE</i> .....	75
3.3.4 Procedimentos para a realização da entrevista .....	77
3.4 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS .....	78
3.4.1 Técnica de análise de dados.....	78
4 RESULTADOS.....	80
4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA <i>CULTURAL PROBE</i> .....	80
4.1.1 Tarefa 1.....	81
4.1.2 Tarefa 2.....	81
4.1.3 Tarefas 3 e 4 .....	83
4.1.4 Tarefa 5.....	84

4.1.5 Perfis de <i>concern</i> dos estudantes a partir do uso da <i>cultural probe</i> .....	86
4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS.....	91
4.2.1 Perfil de <i>concern</i> após a análise das entrevistas .....	96
5 DISCUSSÃO .....	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	109
GLOSSÁRIO .....	117
APÊNDICE A – QUADRO 3.....	118
APÊNDICE B – QUADRO 4.....	123
APÊNDICE C – QUADRO 5 .....	125
APÊNDICE D – QUADRO 6.....	134
APÊNDICE E – QUADRO 7 .....	138
APÊNDICE F – QUADRO 8 .....	148
APÊNDICE G – PESQUISA DE DADOS.....	151
APÊNDICE H – Consentimento de participação do <i>workshop</i> .....	152
APÊNDICE I – Consentimento de participação da pesquisa .....	154
APÊNDICE J – Roteiro do <i>workshop</i> .....	156
APÊNDICE K – Roteiro de Entrevista .....	157
APÊNDICE L – <i>KIT CULTURAL PROBE</i> .....	158
APÊNDICE M – Ilustração da <i>cultural probe</i> dos estudantes .....	160
APÊNDICE N – Ilustração da <i>cultural probe</i> das professoras.....	165
APÊNDICE O – Imagens do <i>workshop</i> .....	166

## 1 INTRODUÇÃO

A demanda em relação à aprendizagem da Língua Inglesa tem aumentado nos últimos anos, portanto, inovar nessa área também se faz necessário. Falar inglês é quase que uma obrigação, pois conhecer apenas um idioma, ou seja, falar apenas sua língua nativa não é mais suficiente em um mundo totalmente globalizado.

O Brasil já é um país onde a procura por profissionais que falam inglês e desempenham satisfatoriamente sua comunicação nesse idioma é avaliada em uma contratação de emprego, por exemplo, que considera também o domínio do candidato em relação a sua habilidade de falar e escrever bem.

Sendo esse o cenário atual, a procura pela aquisição da Língua Inglesa tem sido significativa e, ao mesmo tempo, desafiadora porque as correntes de ensino têm exercido grande influência na formação das pessoas, no que diz respeito à aprendizagem, principalmente nas escolas regulares. Os métodos para se ensinar uma língua estrangeira também estão presentes nas escolas de idiomas. Ao longo da história, as correntes de ensino, conhecidas como correntes pedagógicas, e os métodos mostraram-se atuantes com suas teorias, ditando regras sobre como o conhecimento é constituído e sobre a formação do cidadão e seu papel na sociedade<sup>1</sup>.

O componente curricular da Língua Inglesa tem aplicado vários métodos que vêm sendo trabalhados, em sala de aula, para ensinar e aprender inglês. Trata-se de uma prática feita com a aplicação dos métodos que, segundo estudiosos da área, mostram o quão eficiente eles podem ser para quem está estudando um idioma. Assim, as escolas seguem um modelo de pensar a educação (REZENDE, 2013).

No entanto, o estudante, ao aprender um idioma, passa por uma experiência, também conhecida como uma experiência emocional. Os métodos usados para ensinar o idioma são focados em técnicas que fazem com que os estudantes memorizem, repitam, relacionem etc., sem explorar a experiência que ele já teve ao aprender inglês, ou a emoção que ele já sentiu, ou sente, ao viver essa experiência.

---

<sup>1</sup> Sugestão de leitura: SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (coleção memória da educação)

Para o Design, quando um indivíduo experimenta uma emoção ao adquirir algo, como um produto ou serviço, isso passa a ser considerado uma experiência que pode marcar esse indivíduo de maneira positiva ou negativa. O Design para Experiência estuda e relaciona o que acontece com esses indivíduos que, não veem mais o ato da aquisição como suficiente. O que eles querem é experiência, eventos memoráveis que os façam interagir e experimentar de maneira única e individual tal experiência. Ser agradável, fácil e conveniente, atributos que caracterizam um serviço, traz resultados e os usuários, de maneira geral, querem encontrar facilidades e conveniências nos serviços que procuram, entretanto, esses atributos não se caracterizam como uma experiência. Atualmente, as pessoas querem viver outro tipo de experiência ao adquirir um produto ou um serviço, por isso, deve-se aprender a estimular experiências de acordo com o desejo dos usuários (PINE & GILMORE, 2017).

A proposta desta pesquisa é trabalhar o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa em uma escola de idiomas, relacionando essa aprendizagem ao Design para Experiência e ao Design Emocional. Também é interesse desta dissertação apresentar um estudo sobre a aprendizagem da Língua Inglesa ligada à emoção manifestada pelos estudantes de inglês.

A visão e a experiência da investigadora aparecerão nesta pesquisa porque ela é formada em Letras Licenciatura Plena e atua como professora de inglês e português. Dessa forma, a investigadora percebe a importância das técnicas já utilizadas para organizar o componente curricular de Língua Inglesa incluir as necessidades dos estudantes envolvidos no processo de aprendizagem e a motivação que os levam a aprender o idioma, satisfazendo suas necessidades de querer estudar (ALVES e BORBA, 2016). Considerando que a escola é o ambiente onde a sede pelo saber deve acontecer, porque lá se aprende a aprender em todos os aspectos, essa escola deve fugir da maneira de ensinar fragmentada, ainda presente em algumas instituições, expondo os estudantes a uma aprendizagem isolada. Fazer um recorte de um determinado assunto dentro do próprio componente em questão (ROBINSON, 2012) não permite compreender como esse recorte desconexo dos demais, pode fazer sentido a diversas questões que o professor tem que responder. Cada profissional, das diferentes áreas do ensino, deve estar certo do seu trabalho, e deve se perguntar aonde quer chegar com suas abordagens, apresentações, aulas expositivas e seu objetivo quando está diante de pessoas que querem e precisam aprender (LDB, 2017).

Esses questionamentos são fundamentais à medida que a educação vem se transformando ao longo dos anos. Uma transformação visível é a aprendizagem de inglês em

escolas de idioma. Muitos estudantes, mesmo depois de já terem estudado inglês em escolas regulares, procuram aperfeiçoar-se em um curso especializado no ensino desse idioma. É evidente que o papel do profissional da educação influencia no ensino-aprendizagem desse estudante, além de ter que se moldar a uma sociedade que vive seus dias de maneira acelerada, a um ensino voltado também à tecnologia. Isso reflete no tipo de profissional que se quer formar e que colabore para a transformação da sociedade e não alguém que não tenha noção do que fazer com o conhecimento que recebeu (ALVES e BORBA, 2016) porque os métodos utilizados para se ensinar só fazem sentido se forem para um objetivo, se houver um caminho a ser seguido.

Os métodos, também conhecidos como abordagens, utilizados no ensino e na aprendizagem da Língua Inglesa (LEFFA, 1988) são:

- *The grammar – translation method* (método da tradução e gramática) – o foco é na aprendizagem gramatical, utilizando a tradução como forma de entender a língua.
- *The direct method* (o método direto) – o foco é no desenvolvimento da capacidade oral, evitando a tradução da língua mãe.
- *The reading method* (o método da leitura) – o foco é na leitura para capacitar os estudantes a desenvolverem a habilidade de ler e compreender.
- *The audiolingual method* (o método audiolingual) – o foco é na prática oral intensiva, sendo a primeira habilidade a ser desenvolvida: **ouvir**, seguida de **falar**, depois **ler** e, por último, **escrever**.
- *The structural-situational method* (o método estrutural-situacional) – o foco é em estruturas organizadas e diálogos a partir de situações, como em: o que dizer em um restaurante, ou em uma loja, ou em um aeroporto? Como o diálogo ocorre nessas situações e quais são as estruturas que fazem parte dessas situações?
- *The cognitive method* (o método cognitivo) – o foco é na comunicação e na capacidade que o estudante tem que desenvolver ao falar o idioma.
- *The functional method* (o método funcional) – o foco é na necessidade da comunicação, por exemplo, como fazer sugestões em inglês, como concordar em inglês, como dar opinião em inglês, entre outras necessidades da comunicação funcional.

Esses métodos ocuparam uma determinada época, alicerçados pelas suas teorias, mas, como afirma Savater (2012, p. 15), “a tarefa de educar tem limites óbvios e sempre cumpre

uma parte dos seus melhores – ou piores – propósitos”, dentro de um sistema educacional que tenta se moldar, mas que dificilmente contenta a todos.

O sistema educacional é responsável pela forma como o ensino é ofertado e tem como objetivo acrescentar de maneira mais humana como o estudante deve agir como indivíduo, na sociedade, lugar onde ele deve atuar com responsabilidade depois de se tornar um profissional. Os conteúdos curriculares carregam um valor imposto por um sistema educacional que diz que é mais importante estudar matemática, seguida das línguas (ROBINSON, 2012), como português e inglês e, somente depois, as demais disciplinas. Tendo isso como exposto, questiona-se como o Design para Experiência influenciaria essa aprendizagem?

Trata-se de uma experiência que começa com a descoberta de momentos felizes (KASHIMURA, KUMAGAI e FURUYA, 2013) dos estudantes que inevitavelmente acontece conectada à vida cotidiana. Pode ser desde uma situação cotidiana condicionada à ida ao curso de inglês, até uma experiência que pode se tornar incrível para esse estudante dentro da própria sala de aula. A escola não deve ser um ambiente onde o professor expõe o conteúdo a ser aprendido, fornece modelos, fórmulas, e explica como tudo funciona e o estudante, por sua vez, não deve guardar esses modelos, essas fórmulas acumuladas ao longo do tempo, acreditando que o conteúdo que ele está aprendendo é uma verdade absoluta. Savater (2012) diz que educar é universalizar, e que o ensino não se resume a uma mera transmissão de conteúdo porque ensinar está relacionado a um ideal de vida, a um projeto de sociedade.

Portanto, o método como a língua estrangeira é trabalhada é amplo, e envolve alguns pressupostos. Esses pressupostos são influenciadores porque se referem ao ambiente em que essa língua estrangeira é ensinada, à faixa etária, à abordagem utilizada para aprender o idioma e ao propósito. Todas essas considerações são relevantes para a aprendizagem, entretanto, a própria aprendizagem se torna complexa porque o método e a abordagem utilizados variam e o estímulo de cada aprendiz e o ensino da língua nem sempre seguem na mesma direção. Essa é uma questão a ser investigada, pois, muitos são os desejos e as angústias de quem precisa ou quer aprender um idioma. Fala-se em métodos que devem ser adotados para se ensinar inglês, no entanto, esta pesquisa, por meio do design emocional, pode ajudar a refletir sobre o motivo que desperta um estudante para o ensino da Língua Inglesa.

Para estudar português, inglês, ou qualquer outro idioma, é necessário primeiramente esclarecer que essas línguas são estudadas como língua materna ou como segunda língua. Essa diferença se faz fundamental porque desenvolver habilidades linguísticas na língua materna é diferente das habilidades linguísticas desenvolvidas na segunda língua. Isso posto, diante das dificuldades de se aprender um idioma, um questionamento que se faz é: o design pode tornar a experiência de aprender inglês em um experiência mais prazerosa? Que tipo de emoção os estudantes sentem ao aprender um idioma?

Aprender um idioma é um desafio para muitos e enfrentar esse desafio provoca sentimentos considerados negativos, como a ansiedade, (NORMAN, 2008) uma emoção que perturba o raciocínio levando as pessoas a se concentrarem em aspectos relacionados ao problema que é aprender uma segunda língua, em vez de desenvolverem a habilidade de se comunicar nesse idioma. Nesse intuito, esta pesquisa mostra a importância de se refletir sobre a aprendizagem do inglês sob o aspecto emocional em uma escola de idiomas para, futuramente, projetar-se técnicas específicas para despertar ou evitar emoções pretendidas na aprendizagem da Língua Inglesa em estudantes brasileiros e adultos que precisam estudar inglês por causa de exigências profissionais. Sendo o design emocional uma vertente do design que aplica teoria, método e resultado de pesquisa (TONETTO & COSTA, 2011) e permite ao pesquisador examinar a realidade que envolve essa aprendizagem, os seguintes questionamentos sobre o interesse de um adulto querer aprender inglês são feitos: que emoção o ensino-aprendizagem desse idioma trará para esse adulto? Que experiência emocional ele deseja ter? Ele tem consciência do motivo pelo qual quer aprender inglês?

As pessoas são diferentes e manifestam diferentes tipos de emoção diante de determinada situação. Suas mentes alteram o humor, a personalidade, modificando seu comportamento e reagindo a eventos imediatos. Em uma aula de inglês, um estudante adulto e brasileiro pode se sentir frustrado por não conseguir pronunciar uma palavra, e isso pode ocasionar uma mudança de humor, saindo do êxtase, que ele sentia em aprender o idioma, antes do início das aulas, para a frustração ao perceber que tem dificuldades para falar determinada palavra. Esse pode ser um estudante que gosta do inglês porque já escutou músicas e conseguiu pronunciar a letra dessas músicas, já ouviu algumas expressões comuns da Língua Inglesa e, de certa forma, as achou fáceis, mas, quando se colocou diante da situação de aprender o idioma para se comunicar com outras pessoas, encontrou obstáculos que pensava não existir. Logo, a possível “alegria” que ele sentia em ser proficiente não é

mais retratada em uma experiência emocional desejada por ele, e ele muda a maneira como encara a língua a partir de então, associada à situação que ele se encontra que é a de não falar inglês ou desistir de estudar o idioma.

O design, uma área conhecida como multidisciplinar, consegue estar presente em outras áreas, participar de processos e atuar como mediadora, repensando novas estratégias de abordagem, inclusive no ensino. Se a resposta para um cenário de ensino de inglês for incerta, por exemplo, isso pode significar que a pergunta não foi feita da maneira adequada para aquilo que realmente interessa. Tanto o ensino quanto o design têm como personagem central o usuário, ou o estudante de inglês. As expectativas, os comportamentos e as emoções de cada indivíduo diferem diante dos problemas e desafios diversos que eles enfrentam, por isso, eles agem de maneira distinta. A educação utiliza métodos para ensinar que deveriam assegurar a formação e o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, a educação cumpriria seu papel: ensinar para formar e desenvolver cidadãos, utilizando seus próprios métodos e cumprindo seu papel plenamente.

O problema desta pesquisa é: como o design, a partir da definição dos *concerns*<sup>2</sup>, pode contribuir para gerar experiência emocional positiva entre os estudantes de inglês? A definição dos *concerns* será feita com base na Teoria dos *Appraisals*<sup>3</sup> (página 38). O termo *concern* representa os interesses, ou os objetivos, de cada indivíduo, refletido nas interações do seu cotidiano independentemente de o estudante gostar ou não de inglês, por exemplo. Suas preocupações são reveladas pelos valores e crenças, aquilo que se manifesta como importante para ele como indivíduo. Uma *appraisal* é um processo que mensura o quão significativo um ambiente, por exemplo, é para o bem-estar de um indivíduo, para sua satisfação e para a eliminação de suas preocupações. A Teoria dos *Appraisals* é uma teoria que utiliza critérios de avaliação fundamentais para diferenciar as emoções que são ativadas pela avaliação que as pessoas fazem em determinadas situações (DEMIR, DESMET e HEKKERT, 2009).

A preocupação em relação à avaliação, associada a uma emoção, é o que geralmente as pesquisas procuram investigar. Certas avaliações associam-se a um tipo de emoção e essas emoções se manifestam como raiva, alegria, amor, entre outras emoções. Essa teoria também

---

<sup>2</sup> O termo *concern*, traduzido como **preocupação** do inglês para o português, será utilizado em inglês ao longo de toda a pesquisa porque a Literatura no Brasil assim vem utilizando esse termo.

<sup>3</sup> *Appraisal* significa **avaliação** em português e, esse termo, será utilizado em inglês durante toda a pesquisa.

afirma uma relação casual entre a avaliação feita pelo usuário e as emoções sentidas por eles. Isso significa que a ativação de um determinado padrão de avaliação resulte em uma emoção correspondente (DEMIR, DESMET e HEKKERT, 2009). Na Teoria dos *Appraisals*, para projetar uma aula de inglês, por exemplo, que provoque uma emoção positiva, como a alegria, significa que essa emoção é experimentada em resposta a um evento que é consistente a seus motivos. Isso faz com que o designer seja consistente com os motivos dos usuários envolvidos, nesse caso, os estudantes de inglês.

### 1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa é identificar um perfil de *concern* fundamentado na Teoria dos *Appraisals* de dez estudantes de uma escola de inglês.

### 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender como a experiência do ensino de inglês é vivenciada em sala de aula.
- Desenvolver e aplicar um instrumento que sirva como plataforma de discussão sobre experiência de ensino.
- Identificar com base na Teoria dos *Appraisals* os *concerns* dos estudantes de inglês.
- Construir os perfis de *concerns*.

É fundamental destacar que o design tem como um dos seus papéis principais trabalhar seus projetos para despertar emoções específicas. A emoção desejada deve ser o resultado do projeto do designer, mas antes, ele deve pensar em como projetar para despertar emoções, considerando os elementos associados aos *appraisals* pretendidos.

*Appraisal* é definida como uma avaliação que alguém faz rapidamente, em determinado acontecimento, por exemplo, respondendo à pergunta sobre o que tal acontecimento significa para seu bem-estar (DEMIR, DESMET & HEKKERT, 2009). Essa avaliação aborda a teoria cognitiva das emoções, entendendo as emoções como resultado de algo que faça bem para o indivíduo. Um estudante de inglês, por exemplo, tem um estímulo, baseado na sua necessidade de aprender o idioma. Existem causas prováveis que levam esse estudante a querer aprender a língua. Seus estímulos geram uma avaliação sobre o fato de ter que estudar inglês, e essa avaliação gera uma emoção, um efeito que pode trazer um sentimento de satisfação e bem-estar quando ele está estudando, ou seja, uma emoção

agradável. Entretanto, se ele ouve a pronúncia de uma palavra e, quando tenta reproduzi-la, não consegue, isso não faz bem a ele e, como Toneto e Costa (2011) comentam, gera estímulos negativos, que despertam o desprazer, manifestando uma emoção desagradável.

O design emocional investe em projetos para melhorar o bem-estar das pessoas, ou evitar determinada emoção. Com o design emocional, consegue-se refletir, propor ou compreender por que as pessoas, envolvidas emocionalmente com seus objetivos apresentam tal disposição. A Teoria dos *Appraisals*, uma abordagem para se entender o processo que a emoção sofre diante dos acontecimentos, pode ser apropriada para explicar como diferentes emoções ocasionam diferentes avaliações (DEMIR, DESMET & HEKKERT, 2009).

Esta dissertação apresenta como estrutura a introdução com uma breve descrição sobre o ensino da Língua Inglesa, fazendo uma conexão entre a educação e o design, apresentando o objetivo geral e os objetivos específicos. Diante do problema apresentado, esta pesquisa objetiva identificar um perfil de *concern* de estudantes de inglês que estudam em uma escola de idiomas, localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

A revisão da literatura é apoiada por autores e pesquisadores da área do Design para Experiência, o Design Emocional, a Teoria dos *Appraisals* e o *Cultural Probe*, o instrumento que serviu como plataforma para a discussão sobre a experiência de ensino de inglês nesta pesquisa. A apresentação de dez artigos que trazem como problema de pesquisa o ensino da Língua Inglesa também foi utilizada em uma revisão sistemática da literatura, uma metodologia que permite, segundo Siddaway (2014), que outros pesquisadores contribuam futuramente com novos estudos, vindo interagir com novas descobertas. Desta forma, nesta dissertação, o levantamento dos dez artigos foi utilizado como apoio para situar o leitor em relação ao cenário do ensino de maneira geral.

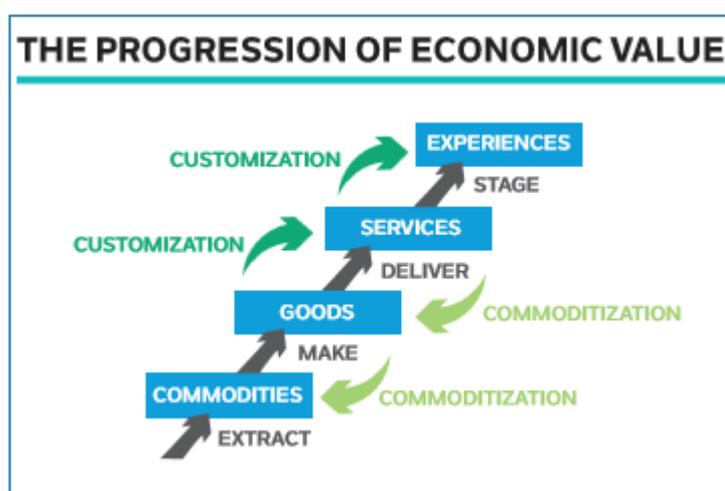
Após a revisão da literatura, e para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, buscou-se analisar os resultados coletados do *cultural probe* e das entrevistas, seguindo a metodologia proposta e, por fim, identificar um perfil de *concern* dos estudantes de inglês para que esses possam servir como insumo para futuros projetos de design para emoção focado no ensino da Língua Inglesa.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 O DESIGN PARA EXPERIÊNCIA

A experiência é um acontecimento individual que envolve cada pessoa de maneira diferente. Pine e Gilmore (2017) destacam que a experiência do usuário está se tornando a oferta econômica predominante porque adquirir um produto ou contratar um serviço não são mais considerados essenciais. Os consumidores procuram por experiências.

**Figura 1 – A evolução da economia de produtos para serviços<sup>4</sup>**



Fonte: Pine E Gilmore (2017)

A imagem acima mostra a evolução da economia de produtos para serviços, e de serviços para experiência e, apesar de levantar tal discussão em relação a valores econômicos, o design se insere nessa amostragem porque ele é uma atividade que engloba produtos e serviços (MOZOTA, KLÖPSCH & COSTA, 2011, p. 16). Segundo Carù e Cova (2007), os usuários já perceberam que mais interessante do que adquirir um produto ou serviço é viver experiências. Agregar valores aos produtos e serviços tornam a experiência desses usuários mais significativa, como Pine & Gilmore (2017) afirmam. Esses autores destacam que há uma interação estabelecida entre usuários e produtos ou serviços. Dessa interação, experiências positivas são esperadas ou, pelo menos, é o que se quer provocar. Grandes

<sup>4</sup> A tradução dos termos em inglês encontrados ao longo desta pesquisa se encontra no **glossário**.

marcas procuram manter essa interação. Por exemplo, certos nomes de escolas de inglês usam suas marcas para atrair mais estudantes e tentam criar, dessa forma, uma conexão emocional com seus usuários, os estudantes de inglês. A intenção é fazê-los experimentar um tipo de interação que os envolva. Fazendo isso, as escolas de inglês estão querendo gerar experiências que marquem esse estudante. Entretanto, gerar uma experiência positiva acontece quando há a combinação de uma oferta sincera. E, somente dessa forma, pode-se dizer que a experiência se torna envolvente. Procurar um curso de inglês, impulsionado por qualquer que seja o estímulo, faz a expectativa do estudante aumentar ou diminuir, dependendo da interação que acontecerá quando esse estudante tiver o primeiro contato com a escola. O serviço que esse estudante procura pode se transformar em uma experiência positiva ou negativa. As escolas de inglês, assim como a maioria das empresas, voltam seu foco para as atividades do dia a dia. Inevitavelmente, as aulas acompanham o ritmo desse dia a dia. Em vez de transformar a experiência do estudante de inglês em interações envolventes, mudando a maneira como as aulas, a aprendizagem e a interação são realizadas, explorando mais experiências positivas, buscam a inovação adaptando métodos e enfatizando seus esforços de provocar uma experiência positiva no método utilizado para ensinar. Dessa forma, evitam, mesmo sem preceberem, que a interação se torne agradável plenamente. A maneira de provocar a experiência deve ser repensada na aprendizagem de inglês. Sua proposta deve ser focada na busca do diferencial, não na adaptação do igual<sup>5</sup>.

O design que já foi associado somente à ideia de sistema de produção industrial (FREIRE, 2009), com o passar do tempo, fez surgir novas discussões sobre a economia de serviços, obrigando o designer, que antes representava seu papel de maneira muito distinta como designer gráfico ou designer de produto apenas, a se preocupar com as renovações provenientes dos avanços tecnológicos (FREIRE, 2009). Logo, os designers deveriam, a partir daquele momento de transformação, aproveitar a oportunidade para projetar para o futuro (CARDOSO, 2004).

Segundo Freire (2009), as universidades e as empresas identificaram a possibilidade de o design ser praticado além do pensamento de projetar apenas artefatos e ampliar o seu campo de atividades, a começar com a preocupação que revela a experiência de um usuário. Essa preocupação exige que o designer se pergunte que tipo de experiência um usuário espera ao adquirir um produto ou serviço. Dessa forma, a atividade do design também passa a ser a

---

<sup>5</sup> Sugere-se a leitura da BNCC disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> acesso em 29 de outubro de 2018.

de projetar os processos (MORITZ, 2005) e compreender o usuário e o contexto para que seu trabalho seja viável, considerando o contexto econômico, e possível, considerando as técnicas utilizadas para a produção de um produto ou serviço que proporcionará a experiência desejada.

Os designers nunca haviam se importado tanto com o usuário como no cenário atual e a indiferença existente anteriormente se transformou em especulações necessárias, ou seja, foi imprescindível começar a compreender as reais necessidades do usuário, sendo possível fazê-lo somente com o designer incluindo esse usuário no processo de design (FREIRE, 2009).

O contexto histórico e econômico em que tais transformações aconteceram são relevantes para uma melhor compreensão da atuação do design como design para a experiência<sup>6</sup> e o comportamento da sociedade contemporânea de consumo. Esses são assuntos discutidos no design para a experiência porque o consumo entre os usuários tem aumentando exponencialmente e esse crescimento controla um usuário que exige conscientemente um produto, ou serviço, que exerça domínio sobre eles. Isso, conseqüentemente, ocasiona uma mudança de paradigma na prática do design porque o objeto, artefato que representa o produto ou o serviço, não pode mais estar separado do usuário.

O design, precisando se reinventar, concentra seus esforços em projetos que revelem a necessidade e o desejo mais intrínsecos do usuário. Assim, surge o design emocional (TONETTO e COSTA, 2011), conduzindo os usuários a se relacionarem com o produto ou serviço desejado, acentuando a ênfase na emoção que o usuário expressará e, conseqüentemente, o interesse do design no campo da emoção entre o usuário e o artefato (FREIRE, 2009).

Kurtgozu (2003) tenta esclarecer como a experiência e a emoção se tornaram essenciais no design e isso é visível ao se perceber a influência do designer sobre certos usuários quando aqueles produzem artefatos que alteram atitudes e valores que, aos poucos, adaptam a sociedade desses usuários. Isso é um desafio para o designer que deve encontrar

---

<sup>6</sup> Sugere-se a leitura de PINE, J.; GILMORE, J. **Welcome to the experience economy.** *Harvard business review*, 1998. Disponível em < <https://www.researchgate.net/publication/299292969> > acesso em 15 de dezembro de 2018 e ROCHA, E. **Bens como cultura: Mary Douglas e a antropologia do consumo.** In: m. Douglas; b. Isherwood, *o mundo dos bens*. Rio de Janeiro, editora UFRJ, 2004.

uma linha de pensamento capaz de influenciar o comportamento de um público de usuários que se sintam condicionados a adquirir o artefato, posto que essa aquisição se faz desejável emocionalmente a ponto de fazer parte de sua vida (BUCHANAN, 1985). Esse avanço do design no campo da emoção transforma o design para a experiência em uma nova teoria que destaca as necessidades e os desejos de usuários como centralidade (MITCHELL, 1993), logo, o design começa a centralizar suas atenções no usuário e não mais no produto como fazia anteriormente. Para Mitchell (1993) houve um redirecionamento do pensamento do design que não deveria projetar somente artefatos, mas processos que pudessem ser inseridos dentro dos contextos dos usuários ou de contextos para seus usuários. “À medida que a experiência do usuário se torna central para o processo de design, a qualidade dessa experiência pode ser identificada de forma mais completa, levando o design a uma maior conscientização sobre o processo, as implicações e os resultados” (FREIRE, 2009, p. 39). Essa abordagem revela três tendências distintas:

- (I) o design colaborativo que busca um meio no qual os designers e não designers possam participar como parceiros iguais no processo de design, moldando não apenas os resultados, mas os próprios objetivos de projeto;
- (II) o design contextual que se relaciona conforme as condições ou situações dinâmicas do contexto no qual os objetos estão inseridos, como uma forma de catalisar as experiências estéticas dos usuários, num limite muito próximo da arte pura e (III) o design intangível que é o do tempo e o do espaço da experiência propriamente dita, tendo o artefato como parte importante, mas secundária também (MITCHELL, 1993).

Se considerarmos uma aula de inglês onde haja a sala de aula, as cadeiras, os livros e demais objetos físicos que compõem e caracterizam esse ambiente, de acordo com o autor citado acima, a essência está no projetar o movimento. Destaca-se, dessa forma, como os estudantes de inglês percebem o serviço prestado e compreendem seu funcionamento nesse cenário, além de descrever o que sentem ao estudar o idioma, a satisfação com o serviço oferecido em um contexto relevante para eles naquele momento. Sendo essa experiência bem-sucedida, o usuário a valorizará (ALBEN, 1996).

Essa nova visão de trabalho exige do designer mais compreensão e atenção porque ele é o responsável por projetar para a experiência dos usuários, fazendo com que os artefatos, sejam eles produtos ou serviços, atinjam o propósito esperado (FORLIZZI ET AL., 2000). Toneto e Costa (2011) apresentam as quatro formas de se trabalhar o design com foco nas emoções que Demir (2009) salientou: a) foco no usuário, b) foco no designer, c) foco em pesquisa e d) foco em teoria.

Os designers começam a se dedicar em projetar com foco na experiência do usuário (PINE e GILMORE, 1998) e isso é possível em uma situação de ensino e aprendizagem de inglês, contando experiências vividas como histórias para serem discutidas no âmbito do design. Sintetizando as lembranças transformadas em experiências, elas comunicam diversos cenários expressivos (FREIRE, 2009). No entanto, Forlizzi et al. (2000) declaram que uma experiência particular é formada por outras experiências que fazem parte daquele contexto, onde ainda estão inseridos outros atores e artefatos. Os designers que creem projetar cenários que façam os envolvidos interagirem apenas e não preveem o resultado dessa experiência devem inferir que determinados atores, naquele contexto, também produzirão suas interpretações pessoais, mesmo que o convite de um artefato venha carregado de significados de utilização (FORLIZZI ET AL., 2000). Isso significa que o designer não consegue controlar essa demanda ao projetar porque os usuários apresentam diferentes vivências culturais, diferentes estados emocionais e diferentes interpretações já que a subjetividade é única para cada indivíduo. Além disso, uma experiência é capaz de provocar uma emoção forte, positiva ou negativa, dependendo da intensidade do contexto. Tratando-se de uma aula de inglês, o exemplo pode vir da preparação de um estudante que precisa frequentar as aulas para se preparar para uma viagem que fará ao exterior para representar sua empresa. Outras experiências demandam um mínimo de atenção, por exemplo, um estudante se matricular para realizar aulas de inglês porque em sua empresa há a necessidade de estudar esse idioma, mesmo que, por enquanto, seu contato efetivo com a língua não aconteça por causa da posição que ele ocupa na empresa. Algumas experiências precisam ser repetidas porque são resultantes de outras, como voltar a estudar inglês pela terceira vez, desde o primeiro módulo, porque na primeira e na segunda vez houve desistência por parte do estudante, ou por não ter sido uma experiência constante, mas na terceira vez, o estudante quer experimentar o retorno de volta às aulas para talvez comprovar a aprendizagem efetiva da língua.

Considerando esse estudo sobre a experiência, Forlizzi et al. (2000) sugerem um modelo expressivo para o designer discutir essa experiência de forma significativa sob quatro

perspectivas: a) perspectiva do subconsciente, b) perspectiva cognitiva, c) perspectiva narrativa e d) perspectiva *storytelling*. Dessa forma, o designer se revela como um profissional que atua em uma equipe multidisciplinar.

O estudo de design para experiência traz outras contribuições, como a de McLellan (2000) que afirma que o design para experiência tem como objetivo provocar determinadas experiências memoráveis. Para que uma experiência seja memorável, segundo a autora, o designer deve projetar observando o contexto e seus detalhes. A característica de uma experiência, segundo Pine e Gilmore (1998), é também aquela que o usuário julga valer à pena, “no entanto, experiências, como bens e serviços, têm suas próprias qualidades e características distintas e apresentam seus próprios desafios de design” (PINE e GILMORE, 1998, p. 101). Para os autores, é possível avaliar a experiência, considerando duas dimensões. A primeira é referente ao tipo de usuário:

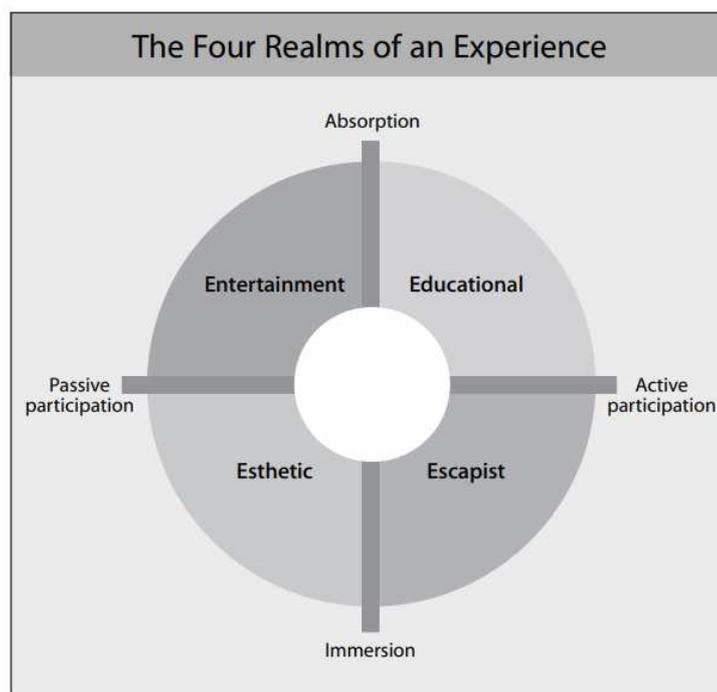
- I) **O usuário passivo** – cuja participação não afeta o desempenho do projeto, pois participam de um evento como observadores e ouvintes.
- II) **O usuário ativo** – cuja participação é fundamental no projeto de criação para gerar a experiência desejada.

Pine e Gilmore (1998) ressaltam que por mais que um usuário seja considerado passivo, ainda assim, ele participa do contexto com sua contribuição visual e auditiva. A segunda dimensão refere-se à conexão do usuário e do contexto, ou do que realmente une esse usuário ao contexto. Os autores classificam as experiências em quatro grandes categorias para falar dessa conexão, dependendo do local em que tais experiências estão inseridas. A experiência referente ao **entretenimento**, figura 2, tende a ser passiva para o usuário, pois sua conexão com o evento é de absorção, como assistir a um filme em inglês no *Netflix*. A experiência referente a um evento **educacional**, figura 2, como frequentar uma aula de inglês é considerada ativa para o usuário e o que se pretende é que esse usuário tenha uma conexão de imersão. A experiência **escapista**, ou de refúgio, figura 2, apresenta uma conexão de imersão e, assim como o evento educacional, tem uma participação ativa. Se a participação do usuário for mínima nesse evento, a experiência, então, se torna estética. A experiência **estética**, figura 2, é caracterizada por usuários imersos em uma atividade, contudo, com participação passiva. Um exemplo sugerido pelos autores é o de um turista que visita as letras gigantes de *Hollywood*. Esse turista apenas vê as letras e tira fotografias, sem caracterizar uma participação realmente ativa.

Pine e Gilmore (1998) enfatizam que o universo de experiências é um campo vasto. O questionamento em relação a isso é o que os designers podem fazer de fato com essa informação porque se trata de um tipo de experiência que pode definir um negócio. É fato que “experiências, como bens e serviços, precisam atender às necessidades do usuário” (PINE e GILMORE, 1998, p. 102). Trata-se de um projeto que deve ser realizável.

Da influência da pesquisa de Pine e Gilmore (1998, p. 102), segue a figura abaixo:

**Figura 2 – Os quatro domínios da experiência**



Fonte: Pine e Gilmore (1998)

Esses domínios formam a compreensão que o design deve ter e estar atento ao criar experiências memoráveis. Mesmo tendo seus princípios evidentes por causa das suas práticas e resultados obtidos, o design identificou cinco princípios no design para experiência, como constata em Pine e Gilmore (1998, p. 102-105):

**A experiência** – quando um usuário ouve algum nome conhecido, ligado ao entretenimento, como o nome de cafeterias famosas ou pubs, entre outros. Sendo esse tipo de entretenimento realmente conhecido, esse usuário sabe o que esperar desses lugares. Essa experiência é válida porque não há somente a experiência da compra de um café ou de uma cerveja artesanal nesses estabelecimentos, mas um tema que fortalece a experiência

vivenciada pelo usuário, ou a experiência que o marketing pode causar. O tema existente está relacionado com o ambiente, o material utilizado na construção, os móveis que compõem o estabelecimento, a decoração etc. Dessa forma, o tema constitui elementos do design e a caracterização de um evento produz uma experiência que encanta o usuário. Essa experiência serve como exemplo para uma aula de inglês, uma aula temática ou uma sala temática que insira o estudante dentro daquele contexto para praticar e aprender o que é realmente de seu interesse. Segundo Pine e Gilmore (1998), a experiência vivenciada pelos usuários ajuda a tornar o aprendizado memorável.

**Impressões harmoniosas e sugestões positivas** – para os autores, as impressões agem como vilãs que roubam as experiências por serem consideradas indeléveis. Para que as impressões sejam desejadas é necessário identificar as pistas que levem à experiência do usuário com temas apoiados por sugestões consistentes. As dicas criam as impressões que criam as experiências para o usuário. Um estudante de inglês pode se mostrar tímido em ter que dizer que não entendeu e pedir para a professora repetir a explicação. Esse movimento pode gerar constrangimento, entretanto, se a professora conhece seus estudantes, ela também conhece as pistas, podendo criar as impressões que eles têm de frequentar uma aula de inglês. A professora sabe que o estudante A é tímido e que tem dificuldades; que o estudante B é falante e que pode responder a tal questionamento e assim por diante. O comportamento da professora mostra que ela conhece os estudantes sugerindo que suas experiências sejam plenas. A experiência que um estudante tem de fazer uma pergunta porque não entendeu o conteúdo ainda, ou porque não consegue fazê-la em inglês pode se tornar desagradável se as dicas visuais e auditivas compreendidas pela professora não forem satisfatórias.

**A eliminação de sugestões negativas** – para assegurar a integridade da experiência do usuário é fundamental ir além das pistas positivas deixadas por ele. Informação sem significado ou muito trivial pode deixar os usuários perdidos. Uma aula de inglês planejada com informações que fogem do tema proposto deve ser evitada. Há estudantes que precisam estudar o idioma por motivos precisos, logo, esse estudante precisa receber instruções pertinentes e adequadas. Se um estudante está estudando inglês para fazer uma prova de proficiência, a abordagem gramatical detalhada será diferente da aula de uma estudante que está aprendendo o idioma para realizar a viagem dos sonhos e deseja saber o que dizer no aeroporto ou no restaurante. Se o foco desses dois tipos de aula for distorcido, a experiência será desagradável. Quando a professora se comporta da maneira adequada nas duas aulas, com propósitos diferentes, as sugestões negativas são eliminadas.

**Recordações misturadas** – alguns usuários adquirem certos artefatos por causa da recordação que esse pode conter. Uma professora de inglês pode adquirir um jogo do mesmo idioma por causa da recordação que esse jogo pode trazer para ela no tempo em que vez um intercâmbio e jogou com seus colegas. Esse jogo representa a lembrança física de uma experiência. Gastar dinheiro com recordações é um mercado lucrativo. Uma escola de idiomas não consegue, na maioria das vezes, ter essa demanda, já que as experiências não são consideradas envolventes. Contudo, esse tipo de prestador de serviço, assim como, bancos e aeroportos, por exemplo, podem oferecer experiências temáticas com pistas positivas. Um estudante de inglês pode recordar sua primeira festa de *Halloween*.

**Os cinco sentidos** – os cinco sentidos acompanham uma experiência apoiada por um tema. Quanto mais sentidos um usuário conseguir despertar em sua experiência, mais memorável ela será. Quatro habilidades devem ser desenvolvidas em uma aula de inglês: a audição, a fala, a leitura e a escrita. Se um estudante de inglês consegue desenvolver plenamente duas delas, em um primeiro momento, a audição e a fala, a sensação de satisfação torna a experiência plena. A aula também pode estar associada a aromas e sabores que colaborem com o tema a ser explorado em sala de aula, tornando a combinação favorável e funcional, como a de experimentar um típico *American breakfast*.

O design para experiência deve criar um contexto para atingir seu objetivo e ser capaz de inserir o usuário nesse contexto (MCLELLAN, 2000). Por isso, o tema, proposto por Pine e Gilmore (1998) é fundamental, sustentado por elementos do design que cativem o usuário (FREIRE, 2009). “Constata-se que um fator chave dessa experiência é que ela é um fim em si mesma” (FREIRE, 2009, p. 40) mesmo que para atender aos anseios da sociedade atual o designer tenha que transformar um sonho em realidade, uma tarefa que exige muito desse profissional que precisa estar devidamente equipado (FREIRE, 2009). O designer deve observar a interação entre os usuários, os artefatos e o contexto porque é dessa interação que a experiência resulta. Como Pine e Gilmore (1998) abordaram, os sentidos fazem parte do contexto assim como os desejos, os valores, as preocupações e as experiências prévias e eles sofrem constantes mudanças, dando vantagens a artefatos que conseguem oferecer diferentes formas, texturas, cores, entre outras características que se convertem em experiências por causa da interação dos usuários, do contexto e do artefato em si.

É possível dizer que determinados artefatos, carregados de singularidades podem agir significativamente, contribuindo para a experiência emocional. Forlizzi et al. (2003) também ressaltam que um artefato precisa de características que incluam interação e capacidade de

oferecer experiências emocionais que tragam satisfação quanto ao uso, ao estilo e à função. Assim, está nas mãos do designer projetar condições que permitam produzir experiências planejadas. Além disso, os autores acreditam que somente com a ajuda do contexto, onde a experiência emocional acontece e dos artefatos, que podem servir como gatilhos emocionais nesse contexto, é possível identificar oportunidades para projetar novos artefatos que funcionem como um estímulo para que a experiência emocional aconteça de fato, aumente ou seja resgatada.

Esse estudo sobre design para experiência torna o design responsável por querer se reinventar de maneira positiva na busca de experiências genuínas dentro de um contexto de consumo viável, criando um ciclo de demanda para novas experiências (FREIRE, 2009). Segundo Kurtgozu (2003) o designer precisa projetar para produzir novos artefatos, sejam eles produtos ou serviços e novos usuários, consumidores das mais diferentes esferas. Para tanto, é fundamental que o designer tenha plena compreensão das experiências dos usuários, da maneira de representá-las e das ferramentas que serão utilizadas para a exploração de suas ideias, entretanto, tal resultado só será efetivo se os atores envolvidos e suas experiências estiverem no foco da atenção do designer, pois parte dessa experiência desejada pode ser controlada pelo designer.

Sendo uma forma de melhorar a experiência, torná-la memorável, uma escola de inglês consegue, junto com sua equipe e, principalmente, com o professor de inglês, estabelecer experiências memoráveis se essa experiência for distinta em relação a outras experiências pelas quais um estudante já vivenciou sobre o fato de estudar inglês. A intenção não é apenas ser agradável, mas envolver os estudantes em atividades que eles gravem na memória e divulguem essa experiência positiva que tiveram. O serviço deve ser percebido pelo estudante como personalizado, feito especialmente para ele que está passando por essa experiência e, essa experiência deve envolvê-lo. Manter a interação para gerar uma experiência memorável pode começar com um simples ato: o nome do estudante. É necessário ultrapassar a barreira do sistema automático e não só se valer das atividades rotineiras, mas oferecer uma experiência distinta, e isso é o que distingue um serviço de outro.

A experiência do usuário ganhou força no design, impondo que a interação ocorra entre três partes essenciais: o usuário, o artefato e o contexto. Os designers sabem que eles não conseguem criar a experiência do usuário, mas conseguem interferir nos artefatos e no contexto projetados. O olhar do designer não é mais direcionado somente para o artefato, mas

para o contexto no qual esse artefato está inserido. Os estudos sobre o design para a experiência mostram duas abordagens: uma abordagem busca constantemente oferecer uma experiência positiva para criar um relacionamento mais perene; a outra abordagem busca refletir sobre os aspectos que fazem parte dessa experiência para, dessa forma, auxiliar os trabalhos dos designers com novas metodologias de acordo com Freire (2009) e, sem dúvida, projetar se torna um trabalho multidisciplinar.

## 2.2 O DESIGN EMOCIONAL

Com base nesse primeiro pensar sobre o design, idealizou-se uma possível conexão entre o design emocional, uma vertente do design, e o ensino de Língua Inglesa, buscando identificar emoções sentidas por estudantes, seus comportamentos, e a condição que os levam a estudar inglês.

De acordo com os autores Tonetto & Costa (2011), O design emocional é uma área que, com seu surgimento na década de 90, procura profissionalizar seus projetos com foco na emoção, com suas abordagens desenvolvidas principalmente pelos autores Jordan (1999), Desmet (2002) e Norman (2004). Sendo a principal atividade do design desenvolver algo novo (CROSS, 1982), busca-se, com a aplicação do design emocional, no contexto do ensino de inglês, proporcionar ao estudante a capacidade de desenvolver suas habilidades em relação ao idioma.

Um designer não é o usuário final da sua produção e, sendo assim, deve ter a preocupação de projetar para o indivíduo. O professor de inglês deve focar seus esforços na necessidade dos estudantes em aprender inglês, buscando despertar uma emoção positiva para que a aprendizagem seja plena e satisfatória para esse estudante porque cada pessoa manifesta uma emoção diferente em relação a aprender inglês. Para alguns, aprender inglês e conseguir pronunciar certas palavras de maneira diferente desperta uma emoção positiva, enquanto que, para outros, o fato de ter que pronunciar certas palavras pode causar uma emoção negativa. No entanto, pode-se considerar que esses dois tipos de emoções são compartilhados entre estudantes brasileiros que precisam estudar inglês?

Essa indagação possibilita, nesta pesquisa, a discussão da importância emocional a partir de teorias, abordagens e métodos, como já exposto por Tonetto & Costa (2011) com a intenção de projetar para despertar ou evitar emoções. O trabalho desses autores, reconhecidos na área do Design Emocional, será referência nesta pesquisa.

Desmet (2002) apresentou um estudo sobre como a “aparência” chama a atenção das pessoas, utilizando a Teoria dos *Appraisals*, teoria que será abordada a seguir. Essa teoria o ajudou a interpretar as emoções da seguinte forma: “as emoções são respostas automáticas” que as pessoas revelam em relação a algo (TONETTO & COSTA, 2011). O autor sugeriu que a partir de um modelo, proposto por ele, poderia se entender a relação que as pessoas têm com determinados produtos. Uma *appraisal* acontece a partir do estímulo que um indivíduo tem. Esse estímulo se manifesta e é relevante para o bem-estar dessa pessoa. Se o estímulo é considerado positivo, ou seja, se ele colabora para o bem-estar, esse estímulo torna a emoção prazerosa, mas se o estímulo é considerado negativo, revelando algum tipo de ameaça, a emoção se torna desprazerosa.

Sobre aprender inglês, uma pessoa ouve alguém falar e acha a pronúncia bonita, então, essa pessoa tem um desejo imediato de aprender a falar porque acha tal pronúncia harmoniosa. Ela pensa que falar inglês é algo essencial porque a pronúncia é diferente, os sons emitidos causam a sensação de estar falando algo que somente algumas pessoas são capazes de entender. Após essa primeira sensação, essa pessoa pode questionar o motivo pelo qual ela precisa estudar inglês e, dependendo da razão, ela também avalia outros aspectos, como os custos: quanto custa estudar inglês para conseguir ter essa pronúncia?

A pesquisa com o usuário proporciona a identificação de elementos do design que podem ser usados para despertar a emoção que se quer obter em um projeto, identificando essa emoção, analisando o que ela representa e relacionando-a a sua utilização. De acordo com Tonetto e Costa (2011, p. 133) “o design emocional é uma das áreas do design mais facilmente caracterizáveis como científicas, na medida em que trabalha com teoria, método e resultados de pesquisa que permitem a elaboração de afirmações sobre a experiência”. Os autores ressaltam que a caracterização desse aspecto científico é possível por causa da sequência do projeto, ou da pesquisa, que permite que o designer observe a realidade do usuário e a efetividade da aplicação das teorias, com bases psicológicas, e *insights* para serem aplicados aos projetos.

A experiência de um produto ou serviço pode se referir a possíveis experiências afetivas que exijam a interação pessoa-produto (DESMET e HEKKERT, 2007). Esses autores, ao realizar tal estudo, destacam a importância da interação de três formas:

- I) Interação instrumental – quando o usuário está operando determinado artefato. Essa operação pode provocar uma emoção positiva, ou negativa, dependendo do gerenciamento que esse usuário tem sobre o artefato. A emoção positiva pode ser de

satisfação porque esse usuário é um estudante de inglês e está realizando seu *homework* com o auxílio da internet. Ele tem domínio sobre o que faz e, por isso, sua experiência é positiva. A emoção pode se transformar em negativa quando o usuário, realizando a mesma tarefa, sente-se incapaz de terminá-la porque depende da internet, ou da energia, que não está disponível no momento, causando irritação, por exemplo.

- II) Interação não instrumental – quando o usuário não está no comando para operar o artefato, ou participando ativamente de um evento. Um estudante, por exemplo, que participou de uma demonstração da aula de inglês, ouviu a pronúncia dos demais estudantes ao praticarem a língua, viu-os manuseando os livros, mas não participou como um estudante de fato. Esse usuário não tem contato com o instrumento, mas percebe como funciona.
- III) Interação não física – quando o usuário lembra, fantasia ou antecipa sua interação. Um estudante de inglês pode antecipar a interação de se ver falando inglês em uma viagem para o exterior, fantasiando-a, porque se vê falando e entendendo a língua perfeitamente ao se comunicar com um estrangeiro. Esse exemplo revela um desejo do usuário que acredita que em uma simples compra que ele faça e precise utilizar a Língua Inglesa para perguntar o preço de algo conseguirá alcançar um nível de proficiência suficiente para se comunicar.

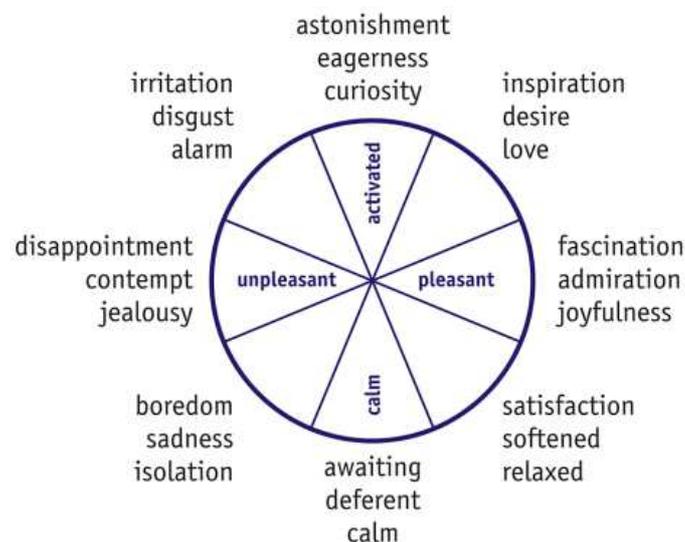
Para os autores, não se trata apenas de uma antecipação, mas de uma interação real entre pessoa-produto, termo usado por Desmet e Hekkert (2007), para provocar respostas afetivas. Eles ainda completam que a consequência de usar um terno novo pode ser positivo entre os colegas de trabalho, ou a de usar um *laptop* novo pode fazer com que o trabalho seja feito de forma mais eficiente. Da mesma forma, um estudante pode perceber que aprende inglês mais rápido depois de adquirir um dicionário novo para utilizar nos exercícios que precisa fazer para aprender mais vocabulário. Cada consequência gera uma resposta afetiva, mas a ausência dessa consequência também gera uma experiência afetiva de acordo com os autores. Outro exemplo é referente a um estudante de inglês que espera sair da sua primeira aula de inglês falando dez expressões, mas ao término dessa aula, percebe que só conseguiu gravar uma pergunta e isso o faz se sentir desapontado, ou, voltando ao exemplo do dicionário, outro estudante pode sentir insatisfação ao verificar que não encontrou o significado de uma palavra que procurava.

Desmet e Hekkert (2007) afirmam que a experiência é moldada pelas características do usuário, como sua personalidade, habilidade, valor cultural, história e motivo, e do

artefato, como forma, textura e cor, características já comentadas no capítulo anterior. Todas essas percepções que o usuário terá ao usar, lembrar, comparar, contribuirão para a manifestação dessa experiência que sempre acontecerá de acordo com o contexto, seja ele físico, econômico ou social.

Os autores destacam que a palavra afeto é usada na psicologia para se referir a todos os tipos de experiências subjetivas, e o design emocional também utiliza essa palavra para projetar experiência porque, com ela, é possível perceber certa bondade, maldade, agradabilidade ou desagrado. Desmet e Hekkert (2007) apud Russell (1980, 2003) introduziram o conceito *core affect*, combinando a dimensão do afeto com a excitação fisiológica em um modelo bidimensional circular, tratando a experiência do *core affect* como uma mistura das duas dimensões (figura 3). O eixo horizontal consiste na combinação do desagradável para o agradável e o eixo vertical consiste na excitação que vai da calma para a própria excitação. As demais posições, na estrutura da circunferência, são os exemplos de respostas afetivas. Um usuário pode usar essas posições como respostas por estar passando por uma experiência em relação a um produto ou serviço.

**Figura 3 – Modelo de circunferência com as principais emoções em relação a um produto**



Fonte: Desmet E Hekkert (2007)

Desmet e Hekkert (2007) dizem que todos vivenciam o *core affect* o tempo todo, sejam por razões internas ou externas. Dependendo da situação, as posições variam consideravelmente, podendo ser neutras, moderados ou extremas.

As posições desse modelo de circunferência serão usadas como base para os estudantes de inglês responderem qual emoção eles sentem e por que nesta pesquisa. A utilização dessas posições pode revelar mudanças breves ou mais duradouras. Esse conceito de *core affect* é, para Desmet e Hekkert (2007), uma maneira simples de obter informações valiosas sobre a experiência que um usuário pode ter em relação a um produto porque eles acreditam que todas as experiências possíveis envolvendo a interação usuário-produto podem ser descritas com a ajuda do *core affect*. Embora esta dissertação explore o serviço e o ambiente a ser estudado em um determinado contexto, é relevante percorrer também sobre a experiência do usuário em relação a um produto.

### **2.2.1 A experiência em relação a um produto**

O *core affect* pode ser experimentado sem mesmo precisar de um estímulo. Um exemplo disso é o humor que não é provocado por um estímulo específico, mas por razões externas, causando uma mudança nas posições que compõem a circunferência que, muitas vezes, não se sabe o porquê (DESMET e HEKKERT, 2007).

A interação usuário-produto pode causar mudança no *core affect*. Por exemplo, um estudante está praticando inglês com o auxílio de um aplicativo. Essa experiência pode ser de alegria por ele achar o aplicativo estimulante para sua aprendizagem, mas também de frustração porque nem todos os ícones do aplicativo estão disponíveis ou não funcionam adequadamente. Dessa forma, os autores definem a experiência do produto como uma mudança no *core affect*, atribuída à interação usuário-produto (DESMET e HEKKERT, 2007).

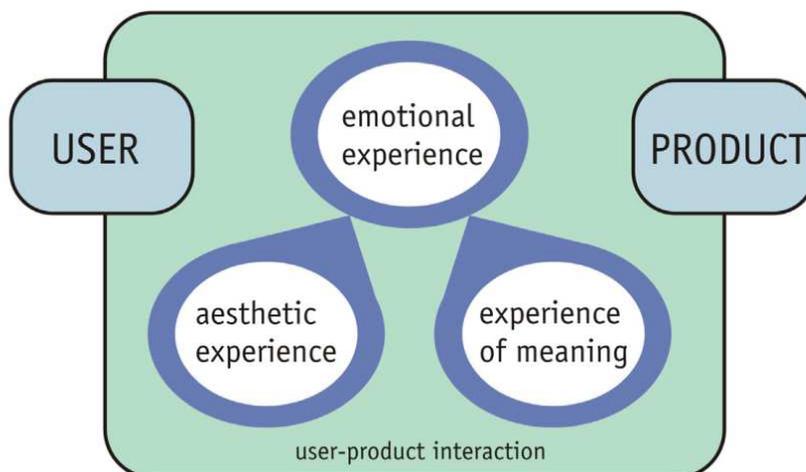
### **2.2.2 A manifestação da experiência de um produto**

A experiência que um produto pode causar envolve a manifestação de sentimentos subjetivos: reações comportamentais, expressivas e fisiológicas, como descrevem Desmet e Hekkert (2007). Os autores afirmam que a sensação subjetiva de uma experiência é a

percepção consciente de mudança no *core affect*. As reações comportamentais geralmente manifestam uma experiência afetiva, seja ela por ataque ou por escape. Essa tendência comportamental é consequência de um apego que um usuário tem a um produto. As manifestações fisiológicas ocorrem com sinais como suor ou tremor, causados pela mudança de atividade do sistema nervoso e é o sistema nervoso que acompanha as experiências afetivas. As reações mais expressivas acontecem com as manifestações de risadas ou expressões faciais que acompanham as expressões afetivas, por isso, é possível dizer, pela expressão facial ou corporal de uma pessoa que ela está à vontade, entediada, alegre etc. (DESMET e HEKKERT, 2007).

Todos são capazes de lidar com alguma situação adaptativa ou provocativa, independente da emoção, afirmam Desmet e Hekkert (2007). O medo gera a vontade de fugir, a raiva, a vontade de atacar etc. Um produto que evoca alegria será bem aproveitado ou bem explorado pelo usuário, já um produto que evoca tédio será ignorado. Para os autores, essa manifestação de sentimentos é mais frequente em termos de manifestação de afeto, podendo ainda expressar um impacto comportamental em relação a uma experiência com um estudante de inglês que se sente zangado e se vê rasgando seu livro, dicionário ou caderno, ou uma reação fisiológica, por exemplo, quando um estudante começa a tremer de medo por ouvir a professora dizer que chamará três estudantes para ler suas respostas. Desmet e Hekkert (2007) convidam seus leitores a observarem certa distinção de três níveis de experiência, usando como exemplo um produto do cotidiano. Os autores relatam que quando um usuário se sente bem com o silêncio de um ambiente, com a textura macia de uma cadeira, ou com um livro novo de inglês, esses exemplos retratam experiências estéticas. Os autores também relatam que se um produto usado como exemplo agora tiver características vintage, ou alguma característica mais customizada, o tipo de experiência identificada é de significado. Observe a seguinte figura de Hekkert (2006) em relação a um produto:

**Figura 4 – Os três níveis de experiência**



Fonte: Desmet e Hekkert (2007)

- I) **A experiência estética** – representa a beleza do produto que ainda pode produzir um som agradável, na opinião do usuário, ou ser carregado de um aroma agradável. A experiência estética é perceptiva e consegue detectar e avaliar se há coerência ou familiaridade na estrutura desse produto. Embora o domínio visual seja a principal referência de habilidade em uma pesquisa sobre a experiência estética, a habilidade perceptivo-motora, com fins táteis e cinestésicos também se caracteriza como uma referência dessa experiência porque enriquece a experiência sensorial e possibilita uma ação.
- II) **A experiência de significado** – a cognição faz parte do nível do significado porque com os processos cognitivos, como a interpretação, a memória e a associação, um usuário é capaz de fazer um reconhecimento, uma atribuição e uma avaliação. Esse reconhecimento vai depender do usuário em questão porque é necessário, como já foi apontado na seção anterior, considerar as diferenças individuais e culturais de cada usuário que carrega sua própria história. É relevante mencionar que os usuários se apegam mais facilmente a produtos que demonstrem semelhança de personalidade a sua própria personalidade.
- III) **A experiência emocional** – essa experiência trata de fenômenos afetivos e inclui emoções de amor, desgosto, desejo, orgulho, desespero etc. As emoções são consideradas funcionais por muitos autores porque elas colocam os usuários em uma posição que os aproximam ou os afastam de um ambiente, pessoa ou objeto. “Trata-se de um princípio básico aplicado a todas as emoções, sejam essas emoções intensas,

ameaçadoras ou sutis” (DESMET e HEKKERT, 2007, P. 61). As emoções agradáveis aproximam o usuário do produto que entende tratar-se de um produto benéfico, enquanto que, emoções desagradáveis tendem a afastar o usuário do produto que parece tratar-se de um produto maléfico ou prejudicial para o bem-estar (DESMET, 2002).

Esse pensamento de trabalhar a conexão entre o ensino de inglês e o design veio com as observações sobre como o ensino vem sendo desenvolvido, algumas vezes, de forma estanque por suas metodologias tradicionais, esquecendo de priorizar o estudante como o principal interessado em aprender. Esse estudante carrega consigo muitos sentimentos e extravaza suas emoções com expectativas, às vezes, não compreendidas e, por sua vez, não correspondidas. A necessidade de pensar em uma solução inovadora se faz emergente, assim como a observação emocional dos estudantes em relação a sua aprendizagem.

É fundamental afirmar que a educação desempenha um papel vital na sociedade e deveria ser sempre um meio pelo qual indivíduos de todas as esferas deveriam participar inclusivamente, socialmente e culturalmente (SAVATER, 2012). É pela educação que a mão de obra começa seu fundamental desenvolvimento, tornando-se qualificada e inovadora. A educação deve se desdobrar às mudanças e não ser apenas vista como uma área problemática, pois, ela pode se utilizar de pesquisas em design para colaborar em suas melhorias.

Sendo o design emocional uma área que tem como principal atividade fazer os designers projetarem para tentarem provocar ou evitar certas emoções (DEMIR et al., 2010), para entender como um indivíduo age diante de uma situação, ou como ele manifesta tal emoção, é possível aplicar o design emocional, descrevendo as etapas que fazem parte do projeto de avaliação.

Trabalhar com pessoas é uma atividade complexa porque as pessoas são diferentes e suas emoções e disposições para aprender são bem distintas. Como trabalhar e satisfazer o desejo de todos sem falar de emoções, vontades e personalidades são formas abrangentes de se tratar e de se relacionar? Mesmo as pessoas sendo diferentes e apresentando características distintas, há “princípios universais de psicologia comuns a todos os seres humanos” (WALTER, 2011). Todo ser humano sente algum tipo de emoção independente da atividade que realiza porque a emoção comunica a necessidade que se tem de fazer algo, como ter uma predisposição para aprender inglês. Há, por exemplo, uma seleção natural a respeito do nosso comportamento e atitudes que refletem o motivo pelo qual agimos dessa ou daquela forma.

Todo ser humano tem a capacidade de expressar emoção e, ao mesmo tempo, compartilham disposições que tornam algumas emoções padrão. Isso acontece porque cada indivíduo prefere evitar um dano a causar inconveniências. Quando há algo diferente, a pessoa tem a tendência de reconhecer, e faz isso por verificação, pois existe um impulso que estimula esse processo para que uma decisão possa ser feita adequadamente, fazendo a diferença para que alguém escolha aprender inglês ou não: se há vantagens, ou não, se há privilégios, ou não, se é arriscado, ou não, e assim por diante, realizando tal verificação de maneira contrastante, fazendo a pergunta: é bom ou ruim para mim (aprender inglês)?

### 2.3 A TEORIA DOS *APPRAISALS*

A Teoria dos *Appraisals*, uma teoria dentro do design emocional e amplamente utilizada para trabalhar as emoções dos usuários, contempla que uma emoção é provocada pela avaliação de um evento com potencial benéfico ou maléfico para o usuário, isto é, o usuário interpreta tal evento e essa interpretação causa uma emoção. O processo que acontece é cognitivo, porque a emoção é cognitiva, e avaliativo, porque ajuda a diagnosticar a situação confrontada pelo usuário. Se essa situação apresenta algum tipo de relevância, ela produz uma resposta emocional apropriada a ela. É fundamental expor que não são só os estímulos que são avaliados para se obter uma resposta emocional positiva ou negativa, mas um requisito comportamental também é capaz de causar qualquer tipo de resposta emocional. “Uma *appraisal* é uma avaliação de significado de um estímulo para o bem-estar. É pessoal e é o que causa emoções diferentes em diferentes usuários. Uma mesma situação pode ser avaliada como algo esperado e desejável para um usuário, mas indesejado para outro usuário” (DESMET e HEKKERT, 2007, p. 61).

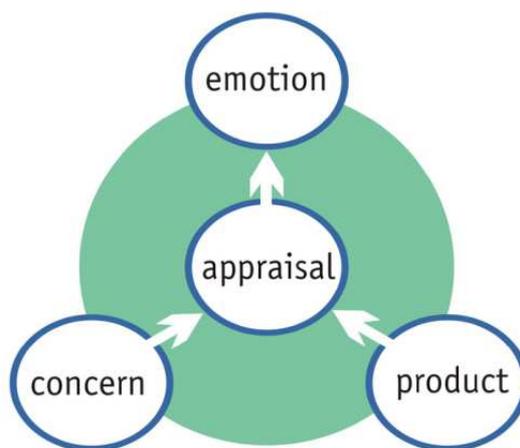
Os autores também dizem que se um produto causar decepção, inspiração ou frustração, por exemplo, o tipo de experiência identificada, nesses casos, é emocional. “Experiências particulares podem ativar outros níveis de experiência” (DESMET e HEKKERT, 2007, p. 61). Conforme os autores afirmam, uma experiência de significado gera respostas emocionais porque as emoções são determinantes quando um usuário cria um apego emocional e positivo a um produto. Esse apego pode ser estético e exclusivo para uma resposta emocional de desejo. Mesmo que Desmet e Hekkert (2007) conceituem os três níveis de experiência em estético, de significado e de emoção separadamente, como visto no subcapítulo do design emocional, esses níveis são, muitas vezes, difíceis de serem

distinguidos, entretanto, os autores salientam dois níveis em especial porque acreditam que suas naturezas sejam de ordem hierárquica: a relação entre o nível emocional e o significado e a relação entre o nível emocional e estético. Logo, discutem como a experiência de significado e a experiência estética provocam experiências emocionais.

### 2.3.1 Significado e emoção

Desmet (2002) introduziu um modelo básico de emoção gerada em relação a um produto (figura 5). Ele considerou que, com esse modelo, seria possível obter respostas ligadas à emoção a partir da interação que um indivíduo estabelece com um produto. Dessa interação, três variáveis, consideradas universais, fazem parte do processo que elicitam emoções. As três variáveis são, da esquerda para a direita, a *concern*, ou o interesse que o usuário tem sobre o produto, ou serviço, resultando em uma *appraisal* que são as avaliações que o usuário faz do produto ou evento que levam à emoções.

**Figura 5 – Modelo básico de compreensão sobre emoções em relação a produtos**



Fonte: Desmet E Hekkert (2007)

De acordo com Desmet (2002), o que cada indivíduo faz é avaliar um produto ou um serviço. Cada indivíduo carrega *concerns* que, após uma avaliação feita de uma aula de inglês, por exemplo, são identificadas como benéficas ou prejudiciais. Essa identificação é feita porque a *concern* de cada indivíduo representa a predisposição que ele carrega, fazendo com que o processo de emoção referente ao produto ou serviço adquirido seja criado como

relevante, ou não, no contexto da *concern*. A avaliação benéfica ou prejudicial acontece porque estão relacionadas aos objetivos ou motivos do indivíduo, considerando também o bem-estar proporcionado. Uma *concern* existirá independentemente do usuário apresentar uma predisposição para estudar inglês, por exemplo. Isso significa que, nessa avaliação, um mesmo produto, ou serviço, pode causar emoções diferentes a diferentes usuários. Observando principalmente as aulas de inglês, cada uma apresenta uma peculiaridade, sendo uma aula diferente da outra, mesmo sendo o professor a mesma pessoa atuante na mesma turma, ou lecionando o mesmo conteúdo em diferentes turmas.

Desmet (2002) sugere que para compreender as respostas emocionais dadas por um indivíduo quando ele interage com um produto ou serviço, é preciso conhecer as *concerns* desses usuários dentro do contexto que há a interação com tal produto ou serviço. *Concerns* relacionadas à segurança ou ao amor são considerados universais, entretanto, há outros tipos de *concerns*, como as consideradas culturais e aquelas que dependem de um contexto para o indivíduo (DESMET, 2002). Esta pesquisa explorará *concerns* relacionadas ao contexto do estudante de inglês.

Considerando o nível do significado, um dicionário de inglês antigo pode representar um valor nostálgico. É possível fazer essa associação por metáforas ou por atribuição à personalidade do indivíduo, da época em que ele estudava, da pessoa que o presenteou com o dicionário, além de outras características que podem ajudar a avaliar o significado pessoal ou simbólico desse artefato, classificando-o como exclusivo, antiquado etc. “Esse componente significativo da experiência, chamado de significado e emoção, pode provocar emoções porque o significado do produto pode ser avaliado como benéfico ou prejudicial, dependendo dos *concerns* do indivíduo” (DESMET e HEKKERT, 2007, p. 62).

Os estudos do design emocional ainda mostram que um mesmo produto, ou serviço, pode atribuir significados diferentes, resultando em respostas emocionais diferentes. Uma aula de inglês de gramática pode ser atrativa para um estudante que acha interessante estudar estruturas e regras, mas outro estudante pode ficar insatisfeito com tal aula porque prefere conversação e acha desnecessário estudar tais regras do idioma. Seus objetivos são, com certeza, diferentes e eles precisam estudar inglês para atender a objetivos diferentes, logo, o significado atribuído à mesma aula é diferente. O que pode ocorrer também é que o estudante que gosta das aulas de gramática da Língua Inglesa se sente atraído por essa aula porque se lembra de quando começou a estudar inglês e tem boas lembranças de como aprendeu um

pouco da língua, visto que, o outro estudante sente desprezo por esse tipo de aula porque sua lembrança de estudar gramática é a de uma professora muito exigente e nada compreensiva.

Desmet e Hekkert (2007) afirmam que todo significado, assim como o significado relacional, pode ser associado ao design atual, considerando o material, a forma etc. do produto, entretanto, outros determinantes, como preço, outras opiniões e, até mesmo, outras experiências podem apresentar esse significado relacional. Os autores dizem que o valor do significado também envolve a emoção que pode ser provocada por antecipação ao uso, dependendo da expectativa que o indivíduo cria sobre o produto ou serviço. É possível, por exemplo, que um estudante seja atraído por fazer aulas particulares de inglês porque isso influencia sua *concern* de ser especial por não estar fazendo aulas em grupos, mas sozinho. A emoção é provocada, nesse caso, pelo significado de exclusividade.

### 2.3.2 Estética e emoção

“Uma experiência estética pode dar origem a uma experiência emocional” (DESMET e HEKKERT, 2007, p. 62) porque, como os autores explicam, a experiência estética faz com que os indivíduos procurem prazer e evitem o descontentamento diante de um determinado produto ou serviço, e é isso que faz com que as pessoas carreguem consigo uma *concern* de experimentar esse prazer estético, evitando, assim, o que poderia causar uma insatisfação estética. Estabelecimentos como restaurantes, hotéis e até mesmo, escolas de inglês, podem ser projetados para agradar os sentidos de quem os frequenta e, o fato de serem projetados para agradar ou não, resulta em uma variedade de respostas emocionais. Quando um produto ou serviço causa decepção é porque ele não atende às necessidades esperadas do usuário, como o significado estético. A beleza ou a falta dela, assim como um sabor delicioso ou não, são considerados experiências estéticas. Agora, desilusão ou desejo são considerados experiências emocionais (DESMET e HEKKERT, 2007).

A experiência estética parece ser distinta da experiência de produto, mesmo assim, pesquisas sobre emoção consideram a experiência estética um tipo de *appraisal*, ou seja, uma avaliação que o usuário faz de um produto ou serviço. Essa avaliação pode funcionar da seguinte forma, um estudante de inglês, por exemplo, tem um estímulo para aprender o idioma. Ele avalia esse estímulo que pode resultar em um prazer ou em um descontentamento e determina que a resposta fundamental é a de gostar do que geralmente o aproxime desse

serviço em contrapartida a não gostar daquilo que faz com que esse estudante evite tal serviço.

As *concerns* frequentemente afetam as disposições, os sentimentos e as atitudes de um usuário. Segundo Desmet e Hekkert (2007), as preferências por determinados cheiros, ou expressão facial, ou ainda, por sabores doces e aversão por sabores amargos são exemplos de disposição. Essas disposições, ou preferências estéticas, podem ser consideradas universais e podem alterar-se conforme o indivíduo interage no mundo. Um indivíduo pode adquirir um gosto por estudar línguas que se trata de um gosto individual ou culturalmente compartilhado, assim como um gosto por certos estilos, certas atividades sociais, entre outros (DESMET e HEKKERT, 2007).

Dados esses exemplos sobre significado e emoção e estética e emoção, as experiências vividas pelos usuários também ocorrem independentemente do estado motivacional de uma pessoa, quaisquer que sejam seus motivos específicos, assim, podem resultar em emoções conflitantes em casos de *concerns* conflitantes. A experiência mostra que um produto ou um serviço especificamente agradável pode bloquear o objetivo do usuário de alcançá-lo, por exemplo, um estudante que gosta de inglês, mas sente vergonha de falar inglês em uma entrevista de emprego. Essa experiência pode resultar na combinação de respostas agradáveis e desagradáveis.

A Teoria dos *Appraisals*, uma teoria cognitiva das emoções, é abordada a partir de causas consideradas prováveis, os gatilhos, que causam certas emoções. Sendo o design uma atividade projetual, um dos seus focos é projetar para que certa experiência seja despertada (TONETTO, 2012). É possível buscar uma compreensão em relação ao papel das emoções no design a partir de Desmet (2002) e Norman (2008).

As pessoas costumam avaliar seus estímulos, estímulos esses, que as levam a fazer algo, a tomar uma decisão ou escolher um posicionamento em uma situação real ou imaginária. As *appraisals* geram as emoções e essas emoções podem ser desencadeadas por causa de uma necessidade, a de estudar inglês, por exemplo. Um professor de inglês poderia identificar possíveis efeitos emocionais do estudante e desenvolver suas próximas aulas a partir da experiência desejada por esse estudante, ou estudantes, tendo como finalidade despertar emoções que favoreçam a aprendizagem do inglês e, assim, evitar certas emoções que influenciem de forma negativa na aprendizagem do idioma.

A avaliação que um estudante faz vem de estímulos que, de certa forma, equivalem as suas preferências. A esses estímulos estão relacionados as *concerns*, a vontade de aprender

inglês, o poder de falar inglês, o valor de falar inglês. Cada estudante apresenta uma *concern* para aprender inglês. Com as avaliações, surgem as emoções que, em relação a aprender e falar o idioma, podem ser prazerosas ou desprazerosas. Em Tonetto (2012) encontra-se que as emoções resultantes de avaliações causam impacto emocional que podem tornar uma ameaça a aquisição de um produto ou serviço. Desmet (2008) traz o termo estímulo associado a um evento ou a uma situação, mesmo que no design o foco seja inicialmente apresentar certo estímulo por adquirir um produto. O comportamento de um estudante ao precisar aprender inglês mostrará sua *concern*. Identificada a *concern*, é possível projetar para se estimular uma emoção que gere alegria, felicidade, prazer em estudar inglês, o “gatilho” para despertar a emoção pretendida.

### 2.3.3 Os componentes das *appraisals*

De acordo com Tonetto (2012) a Teoria dos *Appraisals* explica que pessoas diferentes vivenciam emoções peculiares mesmo diante das mesmas situações. Por exemplo, diferentes estudantes apresentam emoções diferentes diante do fato de aprender inglês. Com essa observação sobre a avaliação desse usuário, a necessidade de aprender inglês, pode ser feita usando dois tipos de investigação: o **temático** e o **componencial** (DEMIR et al., 2009), estando o **temático** ligado ao bem-estar e o **componencial** a um melhor entendimento sobre o objeto que está sendo avaliado. Para fazer essa análise, Tonetto e Desmet (2012) sintetizaram sete componentes, destacados a seguir, que são utilizados como perguntas geralmente desdobradas em determinados assuntos e com foco no estímulo que se deseja avaliar em relação a um produto, serviço ou tipo de experiência. De acordo com os autores, esse tipo de investigação precisa inculir a realidade dos estudantes de inglês, favorecendo-se pela análise dos *concerns* do público alvo.

Estudos já feitos mostram que as emoções podem se tornar objetivos e esses objetivos podem ser de longo prazo, então, o design para emoções usado nesse contexto pode proporcionar uma forma de projetar para melhorar o bem-estar de cada pessoa, ou de cada estudante (OZKARAMANLI e DESMET, 2012). Uma emoção se torna um objetivo a longo prazo quando uma *concern* particular é priorizado por essa pessoa, logo, considerado um objetivo com alto valor emocional. O design que também concentra seus estudos em análises de *concerns*, pode usá-las para projetar uma aula de inglês, ressaltando a experiência emocional dos estudantes e utilizando os “gatilhos” que os levam a estudar inglês. Os

estímulos que cada estudante de inglês carrega devem ser considerados importantes dentro do contexto das *concerns* e se aplicam a três categorias para distingui-las (DESMET, 2007), sendo eles:

- **Atitudes** – referem-se às atitudes dos usuários de se aproximarem ou de se afastarem de determinada pessoa ou situação, por exemplo.
- **Objetivos** – referem-se àquilo que os usuários desejam fazer ou alcançar.
- **Padrões** – referem-se a algumas convenções sociais que determinam como as situações ou os eventos devem ser de acordo com a percepção do usuário.

Além dessas três categorias, há sete componentes expressivos, usados para avaliar a experiência com um produto, ou serviço. São eles os componentes das *Appraisals* (DEMIR et al., 2009):

**1) Consistência do motivo** – É uma avaliação que a pessoa faz referente ao motivo que a leva a adquirir algo de acordo com sua funcionalidade.

**2) Prazer intrínseco** – É sobre algo que faz com que a pessoa sinta certo prazer sensorial. Essa pessoa gosta de estar em um determinado ambiente, por exemplo.

**3) Confirmação de expectativas** – É a avaliação que uma pessoa faz sobre a comprovação ou a quebra de suas expectativas diante de inúmeras possibilidades.

**4) Agência** – É o que representa a causa sobre algo negativo ou positivo para a pessoa, ou o usuário. Ele se pergunta de quem é responsabilidade.

**5) Conformidade com padrões** – É a avaliação que alguém faz em relação à padronização oferecida no mercado. Essa padronização pode ser corroborada ou refutada.

**6) Certeza** – Está relacionada à certeza ou incerteza que as pessoas têm em relação a um produto, por exemplo, sendo essa afirmação manifestada pela esperança ou felicidade e pelo medo ou pela tristeza.

7) **Potencial de coping** – Está relacionado a como uma pessoa consegue encarar determinada situação considerada um problema já esperado, por exemplo.

Tonetto (2012) expõe que para cada abordagem é preciso definir a emoção sentida, fazer uma análise da relação entre essa emoção e a intenção de uso, sua *concern*, porque segundo a Teoria dos *Appraisals*, a “multidimensionalidade das *appraisals* fomentará uma melhor descrição e compreensão das avaliações dos usuários que levam a emoções pretendidas no projeto” (TONETTO, 2012, p. 140).

Ozkaramanli et al. (2012) sugerem uma compreensão a partir das *concerns* conflitantes. Estudar a emoção e sua relação com um produto (DESMET, 2007) ou um serviço, gera três tipos de *concerns* aqui já mencionados: **atitude**, **objetivo** e **padrão**. A preocupação é enfatizada de maneira a projetar para se provocar determinada emoção e bem-estar em cada indivíduo. Constatou-se, então, que preocupações podem se contradizerem no design e em relação à emoção sentida pelos usuários. (OZKARAMANLI et al., 2012). Considerando o exemplo de que um estudante quer estudar inglês por causa de sua carreira profissional, mas tem vergonha de se expor ao pronunciar os sons da Língua Inglesa, mostra uma preocupação conflitante. As atitudes, os objetivos e os padrões das pessoas se tornam complexos nesse sentido. As **atitudes** podem fazer o estudante se aproximar ou se afastar da Língua Inglesa. Os **objetivos** podem se referir a compra de um dicionário de inglês, necessário para aprender o idioma, mas esse objetivo pode entrar em conflito com o objetivo de não poder gastar dinheiro. Os **padrões** que se referem à percepção do usuário podem estar ligados ao estudante ter uma boa pronúncia ao estudar inglês.

Sabendo que o ser humano carrega consigo preocupações referentes as suas atividades diárias (OZKARAMANLI et al., 2012), isso dificulta a compreensão do significado que gera conflito para o bem-estar de cada indivíduo. As preocupações podem se revelar por causa dos objetivos de cada um. Caso a preocupação seja manifestada como conflito por várias vezes, durante um determinado tempo, isso pode causar danos ao bem-estar da pessoa. Os conflitos originários de uma preocupação atrapalham a autorrealização porque as pessoas buscam o sentido do agradável, do prazer, com a intenção de diminuir aflições. Assim, o que os indivíduos procuram é aproveitar suas atividades do dia a dia sem angústias, mesmo com a responsabilidade de cumprir com suas obrigações. Como os autores Ozkaramanli et al. (2012) indagam, como as pessoas podem sair de um estado atual de preocupação e ir para um estado futuro de bem-estar? Essa é uma questão que apresenta um objetivo de longo prazo. É preciso também entender a motivação humana, ou seja, as emoções sentidas. O designer pode

identificar a emoção e utilizar essa informação em seu trabalho projetual. Assim como há emoções que ressaltam determinadas preocupações, há emoções que podem mudar como alguém enxerga um evento, uma situação, outras pessoas etc. É relevante dizer que muitas das ações são determinadas por emoções, principalmente quando se pensa em se comportar de certa forma para evitar algum sentimento de culpa (FRIJDA, 2007).

De acordo com o exposto, produtos e serviços podem ser projetados para exteriorizar diferente emoções, podendo esses produtos ou serviços solucionar conflitos de interesse e ocasionarem uma mudança na busca de prioridades a serem estabelecidas a longo prazo. Também é papel do designer pensar em uma solução para o conflito de interesse, usando o que é emocionalmente atraente. O que Ozkaramanli et al. (2012) também expõe é que é fundamental explicar as etapas propostas para projetar emoção, por exemplo: (1) selecionar um tema de design, (2) formar um perfil de preocupação, (3) criar um perfil de produto e finalmente (4) trabalhar o design de produto.

Ozkaramanli et al. (2012) trazem que preocupações conflitantes são inerentes à natureza humana e, portanto, são uma parte inevitável de qualquer caso de design centrado no usuário. As pessoas têm disposição para procurar o que é agradável e prazeroso e estreitar o que causa dor, sofrimento. Mesmo que as atribuições do dia a dia direcionem as pessoas a terem *concerns* conflitantes, é necessário estar atento para que essas *concerns* não se tornem uma ameaça ao bem-estar. Os autores trazem a importância do direcionamento da atenção para os estímulos, enfatizando que o design com foco nas emoções pode ajudar a solucionar problemas conflitantes. Trabalhar o design com base em interesses conflitantes é uma forma de centralizar no usuário e de se aproximar de questões que beneficiem a compreensão dessas *concerns* conflitantes.

O foco do design emocional é o usuário, logo, o designer precisa ter acesso ao tipo de emoção associada ao produto (DEMET e HEKKERT, 2009) ou serviço. Os autores ainda colocam a importância de se projetar com base na experiência do usuário para projetar melhores resultados criando algo mais cativante e de uso fácil, gerando assim interesse na experiência.

A experiência do usuário ressalta a importância de se trabalhar questões como a função e a usabilidade, com o cuidado de não as dissociar. Definir emoções que sejam desejáveis ajuda a projetar para se provocar determinada emoção e a integrar o design emocional no processo de desenvolvimento de um produto ou serviço a ser desenvolvido.

Os designers que trabalham com essa teoria buscam identificar as *concerns* dos usuários realizando entrevistas individuais. Nesta pesquisa, além das entrevistas, um método eficaz de coleta de dados feito pela investigadora, buscou-se investigar as *concerns* dos estudantes de inglês com uma forma complementar de alcançar essa identificação. A forma complementar é um instrumento chamado *cultural probe*, apresentado a seguir.

#### 2.4 CULTURAL PROBE

A *cultural probe*, ou a sonda cultural, é a construção de algo material, um kit, por exemplo, enviado a indivíduos, com o objetivo de conhecer esses indivíduos melhor dentro de um contexto (GAVER et al., 1999). O contexto em que esse kit é fornecido a um indivíduo determinará seu conteúdo, ou seja, o tipo de material que ali constará. Esse material tem como objetivo provocar respostas e compreender o contexto em que esse indivíduo está inserido.

A *cultural probe* serve como estratégia e essa estratégia é parte do que Gaver et al. (1999) chamam de design experimental de maneira responsiva. A “*cultural probe* também aborda um dilema comum no desenvolvimento de projeto para grupos desconhecidos” (GAVER et al., p. 22 1999). Esta pesquisa trará a utilização de uma *cultural probe* distribuída para estudantes de inglês com determinados materiais que representam tarefas que esses estudantes realizam nas aulas. A *cultural probe*, nesta pesquisa, também servirá para coletar informações sobre as atividades dos estudantes de inglês. Para Gaffney (2006) esse kit é também conhecido como um estudo diário mesmo sendo utilizado como uma técnica de observação indireta sobre determinados indivíduos, permitindo-os que façam um autorrelato. Segundo esse autor, as informações coletadas do kit são úteis no início do processo de design, sendo apropriadas quando um designer precisa reunir informações de usuários. Gaffney (2006) conta que os participantes, ao receber o kit, devem também receber informações de como o kit funciona, dos materiais contidos, dos registros e anotações a serem feitos das interações e sentimentos e, tudo isso, dentro de um período específico. O autor também ressalta a importância de uma entrevista de acompanhamento para assegurar a participação e o engajamento dos participantes na utilização do kit.

Após o tempo estipulado, e isso depende do tipo de pesquisa, dos participantes e do estudo envolvido, os materiais do kit são coletados e analisados. A organização dos materiais distribuídos em cada kit dependerá inevitavelmente do tipo de informação que um pesquisador

deseja reunir. É muito comum que um kit traga um diário para registros e comentários, uma câmera ou um gravador, canetas, lápis, borracha, Post-its, cola, grampeador, grampos e uma infinidade de possibilidades para ajudar o participante a reunir e registrar as informações que servirão como estudo (GAFFNEY, 2006)

É comum também que os participantes respondam positivamente a kits atraentes, coloridos e que fujam do padrão de coleta de informação como o simples registro de algo em um diário. O tempo que cada participante gastará para realizar as tarefas da *cultural probe* é um fator relevante para a pesquisa que dependerá do estudo a ser feito. Quanto mais tempo os participantes puderem manipular o kit, mais informações serão coletadas. Como esses kits ficam nas mãos dos participantes por um determinado tempo, alguns problemas podem ocorrer, e isso pode ser identificado na entrevista de acompanhamento. A instrução e o funcionamento do kit são aspectos fundamentais e devem estar claros para o participante. É fundamental informar ao participante a natureza do kit, ou seja, que sua participação não caracteriza em uma participação certa ou errada e que suas respostas não serão analisadas como corretas ou incorretas. Deixar isso claro ajuda a não restringir os participantes de reunir informações e *insights* relevantes. Mesmo assim, é necessário instruí-los cuidadosamente. É interessante que o pesquisador deixe seu contato com os participantes, durante todo o período da coleta, e os façam se sentir à vontade para entrar em contato quando tiverem alguma dúvida.

Gaver et al. (1999), por exemplo, aplicaram a *cultural probe* a um grupo de idosos. Um projeto de investigação sobre técnicas de interação para aumentar a presença de idosos nas comunidades locais na Europa. No kit distribuído aos dez idosos participantes, havia perguntas a respeito das atitudes dos mais velhos em relação a suas vidas, ambientes culturais e tecnologia. Para obter certas respostas, os autores usaram palavras direcionadas, imagens e cartões postais e relataram que os cartões postais foram uma maneira atrativa de conseguir respostas por causa da conotação que o próprio cartão postal carrega: um tipo de comunicação informal e amigável. Nessa *cultural probe* havia sete mapas usados para eles identificarem lugares de diversas formas: lugares que iriam com pessoas conhecidas, lugares que ficariam sozinhos, lugares dos sonhos etc. Outro material utilizado no kit foi o de uma câmera descartável que os idosos deveriam utilizar para tirar fotos de suas casas, de algo agradável, desagradável e assim por diante. A maioria dos participantes não fez os registros solicitados e foram convidados a fotografar o que quisessem para que o material pudesse ser coletado. O Penúltimo item do kit era um album com dez fotografias das quais os idosos

deveriam escolher seis para contar suas histórias. O último item era um diário de mídia utilizado para gravar o programa de televisão assistido ou o programa de rádio escutado, além de informar se fizeram isso na companhia de alguém e quando.

A tarefa dos designers envolvidos era compreender as particularidades de cada idoso para inseri-los nas comunidades locais de diferentes formas, ajudando a utilizar a tecnologia ou planejando um centro para idosos. Em vez de projetar soluções para as necessidades dos usuários, seus interesses eram oportunizar novas descobertas, novos prazeres e novas formas de sociabilidade, atuando como provocadores em seus projetos para mudar a percepção da tecnologia, naquele momento, em relação à funcionalidade, estética e cultura.

Um fator importante para Gaver et al. (1999) foi a inspiração. O que eles estavam procurando ao distribuir a *cultural probe* aos idosos eram dados inspiradores para estimular a imaginação dos designers. A parte estética do projeto foi acrescida como algo atraente e motivador, parte integrante da funcionalidade do kit, em vez de uma representação apenas de luxo. O material atribuído não foi construído por profissionais especializados, o que, na opinião dos autores, deixou o kit com um aspecto mais informal e ajudou a aproximar os participantes e os pesquisadores.

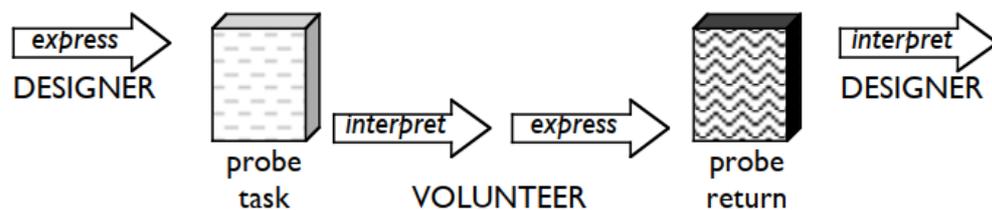
Gaver et al. (1999) garantem que a *cultural probe* não foi a parte central do projeto, mas colaborou para conscientizar os designers, permitindo-os moldar novas propostas. Segundo os autores, seus próprios interesses e influências externas acabaram por fazer parte do kit. O kit colaborou para aproximar as relações de todos os envolvidos no projeto e muitos participantes ficaram curiosos para examinar o material. Os autores acreditam que a *cultural probe* é um kit que pode ser adaptado a uma ampla variedade de projetos de design. A força do que eles chamam de um método, está na produção e na realização do projeto feito por eles e serviu como um meio de comunicação eficiente.

Projetar para que o usuário sinta mais prazer é diferente de projetar para que o usuário perceba a utilidade (GAVER et al., 2004) de um produto ou serviço. Ao projetar pensando no prazer, o efeito é de dentro para fora e parece ser mais fácil porque se compartilha empatia com o usuário. Ao projetar pensando na utilidade, o efeito é de fora para dentro e faz o designer avaliar as dificuldades e buscar soluções (GAVER et al., 2004).

A *cultural probe* é uma abordagem que incorporada ao design, valoriza a incerteza, explora e interpreta as subjetividades. Gaver et al. (2004) têm buscado projetos sobre novas tecnologias, usando essa abordagem propositalmente para ajudar a entender o domínio do design de novas maneiras.

A conclusão dos pesquisadores é a de que mesmo os resultados sendo impossíveis de interpretar, não se pede para os participantes explicarem suas respostas ao coletarem o kit, mesmo que os dados estejam incompletos e pouco claros. Os pesquisadores valorizam o que há de incompreensível e indescritível nos retornos comentados, fazendo com que façam interpretações subjetivas das respostas coletadas porque percebem que têm que compreender as respostas com empatia, contando as histórias dos participantes e sobre eles.

**Figura 6 – Processo multicamadas de expressão e interpretação da sonda**



Fonte: Gaver et al. (2004)

A percepção dos pesquisadores é a de que a *probe* utilizada pode produzir uma espécie de diálogo entre os voluntários e os pesquisadores (figura 6), e os retornos podem ser o resultado de pessoas diferentes que confrontam com outras realidades físicas, conceituais e emocionais diferentes também. Os retornos se caracterizam como ambíguos e exigem mais dos pesquisadores que devem olhar para os participantes como se estivessem olhando para eles mesmos e, então atribuir sentido, algo que é precioso no design, oferecer novas perspectivas que, às vezes, podem restringir e, outras vezes, podem abrir novas ideias de design. Gaver et al. (2004) explicam que o uso das *probes* para projetos é relativamente simples e os conceitos de design podem ser conseguidos com a coleta de dados da *probe*.

Mesmo que o design não seja determinado pelo retorno das *probes*, elas ajudam a explicar certos problemas de projetos relacionados à experiência do usuário, a produzir protótipos e permitem certo tipo de envolvimento com os participantes. Um desafio é que pesquisadores e designers utilizem as abordagens e técnicas da *cultural probe* para a continuação do design nos estudos para o design para experiência e design emocional.

## 2.5 O CONTEXTO DE ENSINO DE INGLÊS

O contexto sobre o ensino da Língua Inglesa será observado a partir da seleção de dez artigos. Esse breve levantamento foi feito para situar o leitor em relação ao cenário do ensino de maneira geral. Ao leitor, será apresentado um panorama sobre tal discussão no campo da educação.

Foram usadas palavras-chave (apêndice G) para buscar artigos que mostrassem como a pesquisa nessa área está sendo conduzida atualmente. As palavras-chave direcionaram para os seguintes artigos (ver página 151), relatados abaixo.

No primeiro artigo, **Fatores de experiência linguística associados à proficiência autoavaliada por usuários de inglês como língua adicional** (SCHOLL et al., 2017), os pesquisadores investigaram os fatores relacionados a uma experiência linguística associada à proficiência de falantes que se dizem proficientes em duas línguas. Nesse estudo, a Língua Inglesa foi a segunda língua estudada ou praticada por estudantes brasileiros. Foram mais de 500 participantes, estudantes de uma universidade em Porto Alegre.

O estudo considerou aspectos cognitivos como atenção e consciência metalinguística, quando um indivíduo utiliza a Língua Portuguesa e a Língua Inglesa nas suas atividades diárias, apresentando evidências que sugerem que o bilinguismo pode acarretar muitos benefícios cognitivos. Entretanto, ressaltaram que outros estudos mostraram que o uso diário de duas línguas também apresenta efeitos negativos. O método da pesquisa foi um questionário de histórico da linguagem, um instrumento utilizado com usuários de línguas adicionais e bilingues, para entender como os falantes adquiriram as línguas e qual a proficiência desenvolvida nelas. Os pesquisadores sugerem a aplicação do questionário para avaliar os participantes de forma confiável, considerando os fatores que influenciam a experiência bilingue e a proficiência.

A idade reflete significativamente como um fator que releva a proficiência de um indivíduo. Os autores mencionam que, pesquisas já realizadas, afirmam que a idade de aquisição é, com certeza, um fator determinante na proficiência porque crianças aprendem uma língua com mais facilidade do que adultos. Essa premissa varia de pesquisador para pesquisador. Pesquisas sobre o bilinguismo precoce indicam que a idade que uma criança tem contato com uma língua pela primeira vez é apenas um dos fatores determinantes da proficiência desenvolvida na língua alvo.

Os pesquisadores sugeriram esse estudo devido à necessidade de utilização de um instrumento uniforme para avaliar o histórico das línguas e a proficiência linguística dos indivíduos no campo de aquisição de outras línguas. Tal instrumento é uma tentativa de também compreender os verdadeiros fatores relacionados à proficiência. Nesse estudo, os fatores marcos de idade, tempo de imersão e uso atual da língua correlacionaram-se de maneira significativa. Esse resultado mostra que tais fatores devem ser considerados na avaliação do perfil linguístico dos participantes em pesquisas de aquisição de uma segunda língua.

No segundo artigo, **O ensino desenvolvimental e seus desafios para a formação dos professores: um relato de experiência no ensino da escrita acadêmica em inglês** (FERREIRA., 2016), a autora, professora da Universidade de São Paulo, menciona que a educação de forma geral e o ensino de línguas, mais especificamente, tornou-se mais instrumental e neoliberal. O objetivo do artigo, segundo a professora pesquisadora, é resgatar a atualidade de V. V. Davydov e de sua pedagogia que visa desenvolver nos estudantes uma forma de pensamento lógico-abstrato que esse estudioso denomina teórico, levando o nome de pedagogia desenvolvimental, como uma tentativa de transformar o contexto educacional atual. A autora mostra tal contribuição, fazendo uma descrição da abordagem e da discussão dos desafios impostos a professores e estudantes e o enfrentamento existente de implementar essa pedagogia em cursos de escrita acadêmica em inglês.

Segundo essa pesquisa, a área de formação de professores e de ensino-aprendizagem de línguas não objetiva capacitar professores com especialização em algum método ou abordagem pedagógica no Brasil.

Para a pesquisadora, é evidente que a educação se encontra ameaçada por um forte neoliberalismo e que essa nova pedagogia de Davydov adquire relevância na medida em que aponta para um caminho renovador, capaz de promover uma educação que desenvolva o indivíduo e a coletividade em vez de limitá-los. A pesquisadora também destaca a visão de Davydov sobre o ensino-aprendizagem que diz que não se trata de uma busca por resultados imediatos, ligados às expectativas do mercado, nem da transmissão quantitativa de conteúdo, muitas vezes, desvinculados da vida social.

A pesquisadora usou a pedagogia Davydoviana, como um método de pesquisa, em uma turma de graduação e pós-graduação quando teve que ensinar a escrita acadêmica em inglês. Ela procurou promover o tipo de aprendizagem que conduzisse ao desenvolvimento teórico, assumindo que a forma de pensar ajudaria os estudantes a compreender o

funcionamento da língua, levando-os a escrever adequadamente. Muitos foram os desafios e suas expectativas não foram plenamente atendidas.

A conclusão da pesquisadora é de que o ensino desenvolvimental contribui para os estudos sobre a escrita acadêmica, o letramento de forma geral e o ensino promovido pela escola regular porque o pensamento teórico amplia o entendimento sobre a língua e sobre o gênero textual, conceitos mediadores e fundamentais para a escrita.

No terceiro artigo, **O emprego das estratégias de leitura em textos de inglês como língua estrangeira** (BRAUER, 2014), o autor analisou o uso de estratégias de leitura em língua estrangeira (LE) por estudantes do 5º semestre do curso de Letras de uma universidade particular do sul do país. A pesquisa durou um semestre e usou estratégias relacionadas à emoção.

Como método de pesquisa, o autor pediu para que os participantes preenchessem um questionário e fizessem exercícios de compreensão e interpretação, propondo uma abordagem qualitativa. Para o autor, os dados coletados confirmaram a relevância do uso de estratégias de leitura e a movimentação intensiva da memória, principalmente quando o conhecimento prévio da memória é de longo prazo.

O autor escolheu esse assunto por causa de sua experiência como professor de português e inglês e por já ter participado de projetos de produção textual e ter observado as dificuldades dos estudantes em relação à leitura de textos em LE. Estudar estratégias de leitura é uma maneira de fazer o estudante desenvolver a compreensão de um texto em inglês. Esse estudo foi realizado para contribuir com questões que remetem ao ensino da leitura em língua estrangeira e língua materna, contribuindo também com as demais disciplinas do ensino regular e superior.

O artigo traz também que a emoção influencia o processo de compreensão da leitura e é um fator imprescindível à racionalidade. É como se fosse impossível separar emoção de cognição sem se ter perdas aparentes porque a inexistência da emoção na leitura pode arruinar o raciocínio do leitor, segundo o autor. O leitor desenvolve certa afetividade pela leitura e o fator emocional é fundamental para a cognição, mas sem que essa induza a um sentimento negativo. O autor traz em seu estudo a definição de emoção e aponta a função de todas as emoções que regulam o desenvolvimento e a criação de circunstâncias que sejam benéficas e, para ele, a emoção tem o papel de ajudar o organismo a conservar a vida, além de estar ligada à memória. O autor expõe que nas atividades sugeridas desse estudo há diversos procedimentos de leitura conforme a predisposição emocional do leitor e que

durante esse estudo, os leitores envolvidos desenvolveram mais estratégias de leitura na Língua Inglesa.

A conclusão desse estudo foi a de que emoção e estratégias são fatores atuantes na leitura e os resultados obtidos mostraram procedimentos e estratégias de leitura comuns, sendo as estratégias associadas às emoções positivas e negativas como um fator resultante.

O quarto artigo, **Impacto do uso de estratégias investigativas sobre as emoções e a motivação dos alunos e as suas concepções de ciência e cientista** (SILVA et al., 2015), teve como objetivo verificar o impacto do uso das metodologias do ensino constituído na investigação da emoção, motivação e concepção de ciências com estudantes do ensino médio brasileiro. Essa pesquisa contou com a participação de sessenta estudantes de uma escola pública.

A concepção de ciência e de cientista foi avaliada com a aplicação de um questionário como método. O resultado dessa pesquisa mostrou que as atividades do estudo de biologia não foram capazes de interferir na emoção e na motivação dos estudantes participantes, no entanto, uma mudança significativa sobre a concepção de ciência entre esses estudantes foi observada.

Esse estudo levantou um dado a respeito do ensino de Biologia no Brasil, marcado por um ensino teórico, realizado de maneira descritiva, com uso de terminologias, definições, leis e princípios tomados como verdades absolutas, sem nenhum tipo de problematização e sem um diálogo que promova uma discussão entre as teorias e as evidências do mundo real. Segundo os autores, com esse modelo de ensino não há como os estudantes realizarem investigações e argumentações acerca da origem de tais conceitos. Os estudantes acabam não aprendendo o conteúdo e constroem concepções equivocadas sobre a ciência e sua influência cultural e social. Os autores revelam que o ensino de ciências deve ser aliado às práticas de ensino tradicional e aos elementos que promovam o desenvolvimento do pensamento dos estudantes, para que os mesmos consigam desenvolver uma visão de mundo e detectar problemas existentes e, ainda, serem capazes de produzir ferramentas que solucionem problemas. Para isso, esse estudo sugeriu uma metodologia baseada na investigação, proporcionando aos estudantes uma nova forma de pensar, sem atuarem como meros expectadores e repetidores do conhecimento adquirido.

A emoção foi um fator relevante a ser investigado nessa área também porque um dos aspectos levantados nesse estudo foi o de que a emoção influencia o funcionamento psicológico, social e biológico. As emoções afetam a capacidade de aprendizagem e agem

como amplificadores de experiências, por isso, experiências nascidas de emoções positivas, ou até mesmo negativas, são mais lembradas do que quando a emoção se faz inexistente.

O estudo concluiu que introduzir atividades investigativas nas aulas de biologia promove uma mudança de comportamento dos estudantes sobre o conceito de ciência e de como se faz ciência.

No quinto artigo, *Learning English with a social networking site: exploring the use of the Ning site by foreign language learners*<sup>7</sup> (PEÑUELAS, 2013), o estudo piloto foi realizado com estudantes de inglês nível B<sup>8</sup> da universidade de Valência. Essa universidade incorporou um site de redes sociais para guiar os estudos dos participantes na aprendizagem da Língua Inglesa. O site selecionado foi o *Ning* que traz como ferramentas *chats*, *blogs* e fóruns de discussão. A combinação do uso dessas ferramentas mais os encontros presenciais favoreceu a comunicação em inglês. Os estudantes participantes se sentiram encorajados e motivados a participar.

A pesquisadora utilizou como método da pesquisa *Ning* e confirmou que se trata de uma ferramenta que ocupa um lugar dentro da sala de aula de inglês porque promove novas práticas do idioma. Com o avanço das redes sociais, as salas de aula acabaram entrando na revolução que a tecnologia oferece, permitindo a troca de informações e a evolução do conhecimento. As redes sociais permitem que os próprios usuários criem seus conteúdos, mas sua principal ênfase está na força das comunidades e na sua colaboração. Esse tipo de tecnologia estimula a comunicação estudante-estudante e estudante-professor dentro e fora da sala de aula, principalmente com o uso da Língua Inglesa, não limitando sua prática, mas difundindo. O conteúdo criado pelos próprios usuários é compartilhado, servindo de incentivo para outros usuários, não deixando que os participantes dessa rede social tenham um comportamento passivo.

Esse estudo teve duração de um ano e buscou responder as seguintes perguntas: o que significou o uso do *site Ning* para o estudante e como o *site* ajudou o professor a alcançar os objetivos do curso.

---

<sup>7</sup> Tradução livre: **Aprendendo inglês com um site de rede social: explorando o uso do site do Ning aprendizes de línguas estrangeiras.**

<sup>8</sup> A nomenclatura utilizada para informar o nível de fluência em inglês de um falante não-nativo é: A1 e A2 para o nível básico, B1 e B2 para o nível intermediário e C1 e C2 para o nível avançado (quadro comum europeu de referências para línguas) disponível em <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>> acesso em 2 de março de 2019.

Concluiu-se que o uso do site e os encontros frequentes com os estudantes favoreceram a comunicação e a discussão em inglês, incentivando o envolvimento e a motivação nas atividades e na participação. Reconheceu-se o aumento de postagens e de participação dos envolvidos. Sugere-se ainda que uma nova investigação seja feita com mais estudantes participantes, de faixa etária variada e com atividades dentro e fora da sala de aula.

O sexto artigo, *The use of glogs in the English language classroom*<sup>9</sup> (PEÑUELAS, 2011), relata a utilização de *glogs* como uma ferramenta instrucional para ensinar inglês para estudantes do nível avançado.

Com o advento dos *sites* na segunda década do novo milênio, a *internet* deixou de ser apenas um lugar onde as pessoas acompanhavam o conteúdo online, pois começaram a interagir com ela. O professor tem em suas mãos uma ferramenta tecnológica para facilitar o uso da língua estrangeira, envolvendo os estudantes em atividades colaborativas e motivando-os a participarem cada vez mais. Entretanto, esses professores devem estar engajados nesse tipo de atividade. A implementação de algo provocador e inovador é urgente para que a falta de motivação de ambos os lados não se torne um problema ainda maior.

A ideia de utilizar as páginas da web e *glogs* na sala de aula, fazendo com que os estudantes sejam produtores e consumidores de suas próprias criações, contribui para deixá-los motivados. A criação deles pode começar com *storytelling*.

Como método, antes de utilizar *Glog*, plataformas de aprendizagem colaborativa que podem ser usadas por estudantes de todas as idades, os participantes da pesquisa responderam a um questionário. Esse estudo pretendeu responder como os estudantes usaram a plataforma *glogster*, quais as percepções dos estudantes quanto ao uso dessa plataforma e se o professor conseguiu alcançar o objetivo de motivar os estudantes e melhorar o conhecimento da unidade explorada utilizando os *glogs*. A interface dessa plataforma permite que textos, imagens, áudios, vídeos, *links* e qualquer outro tipo de anexo sejam arrastados e colados, sendo considerada fácil e atrativa.

Os trabalhos realizados foram narrativas e histórias digitais analisadas em um projeto piloto em uma sala de aula de inglês de estudantes C1. Os estudantes se empenharam em trabalhar o vocabulário da unidade proposta para a aprendizagem da língua e a usaram em suas histórias, objetivo do desafio proposto para a turma. Eles fizeram pesquisas para aprender novas palavras e também fizeram uso da tecnologia para selecionar imagens e vídeos para suas próprias produções e para perceber o progresso das habilidades a serem

---

<sup>9</sup> Tradução livre: **O uso de *glogs* nas aulas de inglês.**

desenvolvidas. Um ponto fundamental foi a pronúncia da Língua Inglesa. Essa deve ser assumida e melhor explorada em futuros estudos porque, depois do projeto finalizado, percebeu-se que alguns estudantes não estavam preparados para estarem cursando o nível C1.

Esse estudo mostrou que a tecnologia Web 2.0 tem lugar nas aulas de inglês como um benefício pedagógico a ser explorado adequadamente, podendo se tornar bem-sucedido nas atividades propostas pelo professor que deve incentivar e motivar os estudantes além daquilo que uma atividade propõe.

O sétimo artigo, *Working with language learner histories from three perspectives: Teachers, learners and researchers*<sup>10</sup> (MERCER, 2013), mostrou que recentes estudos na SLA<sup>11</sup>, considerando o estudante o centro do processo da aprendizagem, o construtivismo social e as perspectivas da complexidade, fez-se urgente um entendimento mais direcionado ao ensino e a aprendizagem e da individualidade e diversidade do estudante.

A autora desse estudo sugeriu que uma forma eficaz de suprir essa necessidade é trabalhar com as histórias dos estudantes porque essa forma de escrita permite que eles usem a L2<sup>12</sup> para se comunicarem com outras pessoas de maneira mais autêntica e significativa, destacando suas identidades, experiências, percepções e emoções relacionadas à língua e à aprendizagem. Como as histórias desses estudantes são genuínas e contextualizadas de acordo com sua experiência de aprendizagem, sua produção pode ser motivadora. Estudantes do ensino superior na Áustria participaram da pesquisa na qual Mercer (2013) procurou analisar os textos narrativos de estudantes de nível médio em inglês, usados como o método da pesquisa, e exemplificar o que esses estudantes construíram segundo a perspectiva dos próprios estudantes, dos professores e da pesquisadora, destacando a importância de não considerar cada uma dessas perspectivas como uma categoria distinta. Ela usou tais perspectivas para mostrar ligeiramente os interesses envolvidos de cada uma das partes porque todos compartilham de uma mesma preocupação: a qualidade do ensino e da aprendizagem.

A aprendizagem de línguas requer mais do que um envolvimento meramente linguístico, estrutural e cognitivo. Há, sem dúvida, um envolvimento de vivência, pensamento e sentimento de cada um dos estudantes. Por conseguinte, o ensino bem sucedido envolve

---

<sup>10</sup> Tradução livre: **Trabalhando com histórias de estudante de línguas segundo três perspectivas: professores, estudantes e pesquisadores.**

<sup>11</sup> *Second Language Acquisition*

<sup>12</sup> *Second Language*

além da compreensão das necessidades linguísticas e cognitivas a necessidade emocional e social dos estudantes como indivíduos. Isso significa que a opinião dos estudantes se faz necessária no planejamento e na implementação das abordagens estratégicas de ensino. O currículo não pode mais ser algo imposto e monótono, mas deve trazer as necessidades e desejos subjetivos de um indivíduo em particular. Para a autora, uma maneira eficaz de compreender isso é fazer os estudantes contar suas próprias histórias sobre a aprendizagem da língua porque nessas histórias pode haver informações valiosas sobre necessidades, motivação, metas etc. Com isso, é possível que se planeje e, até mesmo, projete atividades que respeitem diferenças individuais, percebendo inclusive os estudantes que precisam de mais direcionamento.

O oitavo artigo, *A need to be needed: the intersection between emotions, apprenticeship, and student participation in an adult ESL literacy classroom*<sup>13</sup> (FINN, 2015), é sobre imigrantes adultos. Trata-se de uma experiência repleta de emoção que pode influenciar na participação e no processo de aprendizagem desses estudantes adultos, segundo a autora, que escreve que, nesses tipos de aula de imigrantes, os professores geralmente podem criar seu próprio currículo e essa oportunidade faz com que eles possam desenvolver algo inovador, conquistar o estudante pela emoção e promover a participação desse estudante.

Essa pesquisa foi realizada em Nova York e foi direcionada à alfabetização de ESL<sup>14</sup> para adultos. Nessa abordagem, as experiências de todos foram carregadas de emoções que inevitavelmente influenciaram as escolhas feitas pelos professores e estudantes na sala de aula. A autora afirmou que os estudantes adultos foram o exemplo mais claro de como as emoções influenciaram a aprendizagem, por causa das suas histórias, suas experiências e da interação em sala de aula.

Esse estudo foi conduzido pela autora durante 10 meses e o foco da pesquisa foi a maneira como o professor incentivou os estudantes, de maneira geral, atendendo a suas necessidades emocionais e influenciando suas participações.

De acordo com o método utilizado, essa abordagem não foi vinculada a um currículo específico, permitindo flexibilidade ao professor que pôde estruturar a aula da maneira mais adequada às necessidades dos estudantes. As aulas nessa comunidade foram planejadas colocando o estudante como o centro da aprendizagem. O incentivo de ser líder da turma e a

---

<sup>13</sup> Tradução livre: **Uma necessidade: a intersecção entre a emoção, a aprendizagem e a participação de estudantes adultos em uma sala de aula de inglês para estrangeiros.**

<sup>14</sup> *English as Second Language*

emoção de desempenhar esse papel também foram abordados como parte integrante da aprendizagem para ajudar os estudantes a administrar suas necessidades emocionais assim como sua participação. Esse estudo mostrou que o professor estava atento às emoções dos estudantes e o estudante que participou desse estudo reconheceu o incentivo integral no processo de aprendizagem e tentou motivar os demais colegas.

As aulas de alfabetização de adultos na Língua Inglesa raramente oferecem a oportunidade deles construir um relacionamento com os demais membros. Nesse estudo, as necessidades emocionais foram incentivadas, ajudando os estudantes a perceberem seu papel dentro do que se tornou uma comunidade para eles, não por causa dos seus conhecimentos específicos, mas por causa de suas experiências fora da sala de aula.

Futuras pesquisas, segundo a autora, devem explorar o encorajamento nesse tipo de comunidade para melhor atender as necessidades emocionais e acadêmicas dos estudantes para incentivá-los a participarem mais ativamente de seu processo de aprendizagem.

O nono artigo, *Learning from each other*<sup>15</sup> (HUTCHINGS & MORTIMORE, 2015), traz como preocupação central a garantia do acesso e sucesso na educação. O presente estudo discutiu questões relacionadas à inclusão de estudantes, à intervenção precoce diante das dificuldades com o inglês e às práticas inclusivas de aprender com os outros e repetir a visão de mundo do outro.

Esse foi um projeto de pesquisa, na Inglaterra, envolvendo estudantes, assistentes de ensino e pais, além da implicação dos resultados para o desenvolvimento de práticas de pesquisa sobre uma educação inclusiva. Como método, as autoras utilizam o histórico do que chamam **espaço 1** (casa, família, religião etc.) e **espaço 2** (escola e qualquer outra forma de aprendizagem e conhecimento formal). A pesquisa questiona como os espaços 1 e 2 são influenciados um pelo outro.

As autoras, então, expuseram que as práticas inclusivas devem trazer sempre como respondemos e como aprendemos uns com os outros. Os contextos do Reino Unido são frequentemente multilíngues e a diversidade linguística e cultural é imensa.

Esse estudo tentou identificar a existência de profissionais que enfrentam barreiras ao trabalhar as necessidades especiais das crianças que ocorrem por falta de comunicação ou por causa dos modelos contrastantes na abordagem com esses estudantes. As escolas de inglês são geralmente monolíngues o que não favorece muito o repertório linguístico da criança que está estudando inglês como L2.

---

<sup>15</sup> Tradução livre: **Aprendendo uns com os outros.**

As discussões com as crianças, pais e assistentes de ensino trouxeram muitas questões, além de apenas o senso compartilhado. Fazer intervenções futuras sobre como a aprendizagem está avançando e a língua se desenvolvendo é um desafio que deve ser repetido. A avaliação cultural do estudante e de sua comunidade deve privilegiar o significado emocional e social.

Esse projeto foi realizado dentro de uma escola em um contexto onde a diversidade gerava respostas complexas a cada descoberta feita. Logo, essa pesquisa apresentou uma abordagem metodológica mista entre pesquisa qualitativa e quantitativa. As sugestões foram de intervenção que deveriam ser feitas pelas assistentes de ensino diariamente que também devem ser treinadas e devem priorizar os estudantes bilíngues que começam a apresentar riscos na aprendizagem. A pesquisa também mostrou que emoção e ambiente desempenham papéis fundamentais e ajudam a compartilhar respostas adequadas às dificuldades de alfabetização e aprendizagem na L2.

O décimo artigo, *Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills*<sup>16</sup> (PINIEL & ALBERT, 2015), trouxe um relato sobre a recente investigação de pesquisadores em relação ao conceito de emoção e seu papel no aprendizado de línguas. O objetivo das autoras foi explorar sentimentos relacionados à aprendizagem da Língua Inglesa. As autoras usaram um projeto de pesquisa qualitativa, pedindo para os estudantes escreverem um parágrafo, em Húngaro, a língua materna deles, suas experiências emocionais conectadas ao inglês, relacionadas a uma das quatro habilidades linguísticas da L2 como método. As autoras recolheram mais de cem textos de mais de 150 estudantes e organizaram o conteúdo, dividindo os parágrafos em unidades codificadas com o auxílio de um quadro de emoções considerado academicamente relevante. Os resultados encontrados indicaram que prazer e ansiedade foram emoções predominantes em relação à aprendizagem da Língua Inglesa, entretanto, as emoções variaram conforme a habilidade destacada e o contexto em que a língua foi usada: dentro e fora da sala de aula.

Nesse estudo, a noção de afeto foi mencionada como um fenômeno considerado relevante para a motivação. O estudo da emoção conectada à sala de aula e a diferentes disciplinas vem ganhando espaço. Entretanto, o estudo relacionado ao prazer de aprender inglês é recente. O fato é que a emoção ajuda as pessoas a priorizarem sua atenção e as ajuda a se concentrarem nos eventos ou objetos que se tornam relevantes para elas naquele

---

<sup>16</sup> Tradução livre: **Emoções relacionadas às quatro habilidades da língua estrangeira de estudantes do nível avançado.**

momento. O papel atribuído à emoção é mais importante do que um dia já foi, pois a emoção não é mais vista como algo que afeta e perturba a racionalidade, mas atribuída à tarefa de saber lidar com perturbações do dia a dia. As emoções também desempenham um papel social fundamental porque comunicam os sentimentos das pessoas, influenciando na maneira como agir e interagir com o outro. No ambiente educacional, aquelas consideradas mais relevantes, foram agrupadas em quatro categorias:

I – sentimentos ligados ao sucesso e fracasso na escola: prazer, esperança, orgulho, ansiedade e vergonha;

II – problemas cognitivos encontrados durante o aprendizado: surpresa, curiosidade, confusão e frustração;

III – emoção relacionada a como lidar com as lições e o conteúdo de aprendizagem: empatia, nojo, ansiedade, prazer e interesse;

IV – emoções relacionadas ao professor e aos colegas: amor, simpatia, compaixão, admiração, desprezo, inveja, raiva e ansiedade.

Os dados coletados mostraram que emoções negativas, principalmente em relação à ansiedade na sala de aula, foram mais frequentes do que quando o contexto desse estudante foi fora da sala de aula. Quando esse estudante fala inglês em um contexto diferente do contexto escolar, a emoção relacionada ao prazer aparece mais porque, em geral, as atividades relacionadas à linguagem, nesse contexto, referem-se à liberdade de poder se expressar:

**Quadro 1 – A distribuição das emoções dentro e fora de uma aula de língua estrangeira**

	<i>In class</i>	<i>Outside class</i>
Anxiety	27	7
Enjoyment	4	11
Lack of anxiety	4	9
Like	9	21
Not like	7	0
Self-efficacy	4	7
Freedom	0	10
Relaxed	2	5
Comfort	1	4

Fonte: Piniel & Albert (2016)

Os estudantes participantes da pesquisa experimentaram sentimentos positivos e negativos em relação às emoções de realização, emoções epistêmicas, emoções tópicas e emoções sociais. As duas emoções mais frequentes foram prazer e ansiedade ligadas às habilidades linguísticas. A habilidade relacionada à leitura apresenta emoções tópicas e a habilidade relacionada à fala apresenta emoções sociais. Esses estudantes apresentaram sentimentos diversos que diferem dependendo do ano de estudo, das habilidades linguísticas desenvolvidas, sendo as emoções mais negativas atribuídas pelos estudantes mais proficientes.

As emoções não podem ser desprezadas no contexto aprendizagem de línguas e os professores têm um papel fundamental de reduzirem as emoções negativas e incentivarem as emoções positivas em sala de aula, além de reconhecerem habilidades distintas de linguagem para evocar emoções diferentes para todos os tipos de estudantes, desde o iniciante até o avançado porque as emoções parecem ajudar na adaptação do ambiente físico e social.

Esses dez artigos ajudaram a compreender o cenário do ensino de idiomas e como alguns estudos em relação ao ensino de inglês têm sido conduzidos. De maneira geral, as pesquisas parecem ser direcionadas ao ensino tradicional, considerando a necessidade de desenvolver as quatro habilidades da língua: falar, ouvir, ler e escrever. Alguns estudos apontam a emoção como um fator essencial a ser considerado, mas ainda muito recente.

O design emocional não faz parte de nenhum desses estudos, e assim como as emoções estão sendo recentemente levantadas como um objeto de estudo dentro do ensino-aprendizagem, o design emocional também é precursor nesse tipo de estudo.

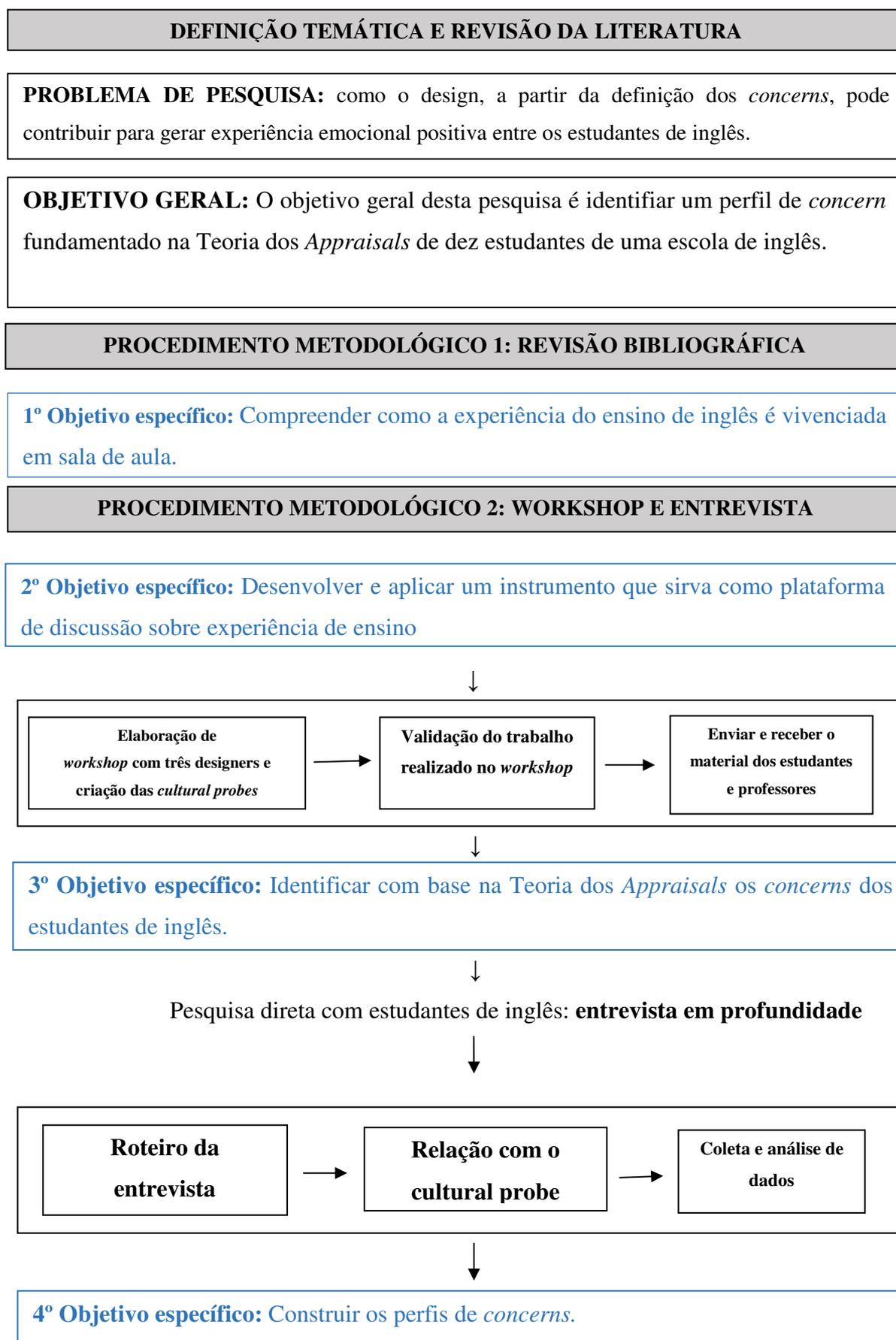
### 3 MÉTODO

Neste capítulo, apresentar-se-á o método, que sustentará o desenvolvimento deste trabalho, o tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados para a sustentação e desenvolvimento deste estudo. Esta pesquisa traz como tema o design emocional, apoiado na teoria dos *appraisals*. O tipo de pesquisa, os elementos utilizados, a justificativa da escolha do método, feitos com o auxílio da revisão da literatura, e os objetivos estão neste capítulo. O procedimento será detalhado de acordo com a participação dos estudantes de inglês, público alvo desta pesquisa, seus professores, a elaboração e aplicação dos elementos de pesquisa, a coleta e a análise dos dados obtidos.

Os estudos sobre o design emocional de Desmet (2002) baseado na Teoria dos *Appraisals* e da análise dos *concerns* (DESMET, 2007, 2010; DEMIR, OSKARAMANLI e DESMET, 2010) inspiraram este método. Portanto, utilizou-se os procedimentos adotados que atendem às etapas sugeridas por Desmet (2007) e Demir et al. (2010). Essas etapas compreendem a especificação da temática, o perfil e a análise de *concerns* gerados pela identificação de um determinado público, estudantes de inglês, a construção de perfis para esse público e, por fim, o uso do design emocional como sugestão para atender às demandas desses estudantes.

O esquema da pesquisa pode ser observado na **figura 7** e, em seguida, o capítulo aborda os detalhes referentes à preparação, descrição das atividades, coleta de dados e a definição das técnicas para análise.

**Figura 7 – Estratégia da Pesquisa**



### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A definição da temática, envolvendo o problema e os objetivos, assim como a revisão da literatura, fazem parte da caracterização desta pesquisa. Com uma abordagem qualitativa, os dados foram analisados indutivamente a partir da interação entre a investigadora e os participantes. A definição do instrumento de dados foi a de uma entrevista em profundidade apoiada pelo instrumento *Cultural Probe*. Os dados coletados foram distribuídos em quadros (ver apêndices A, B, C, D, E e F).

### 3.2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO 1: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão da literatura abordou os conceitos de design para experiência, design emocional, focado na teoria dos *appraisals* e a *cultural probe*. Uma revisão sistemática da literatura sobre o ensino de inglês, apresentada a partir da pesquisa de dez artigos foi realizada (p. 51). Foram usadas palavras-chave (apêndice G) para buscar esses artigos na base EBSCO. Essa base gerou um total que variou entre dois mil e dez mil artigos, selecionados, nesta dissertação, conforme sua relevância em relação ao cenário de ensino de idiomas. Basicamente, foram selecionados os primeiros artigos de cada página, após a digitação da palavra-chave. Logo, as palavras-chave direcionaram para os artigos (apêndice G) escolhidos em um período de 2008 a 2018.

O objetivo de uma revisão sistemática é abordar problemas, identificando e avaliando-os criticamente, conforme Siddaway (2014) expõe que uma revisão sistemática consistente também procura:

- estabelecer em que medida a pesquisa existente avançou para esclarecer um problema específico;
- identificar quaisquer lacunas ou inconsistências a partir da literatura e, a partir disso, propor um conceito diferente que explique tais inconsistências;
- comentar, avaliar e desenvolver uma teoria e
- formular instruções para futuras pesquisas.

A revisão sistemática é caracterizada, segundo o autor, como objetiva, transparente e replicável, envolvendo um processo de busca que aborda a questão da pesquisa e apresenta uma síntese das características e resultados dessa procura.

### 3.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO 2: WORKSHOP, *CULTURAL PROBE* E ENTREVISTA

Primeiramente, um *workshop* com três estudantes do mestrado em Design foi realizado. Nesse *workshop*, os três participantes construíram instrumentos a serem utilizados pelos estudantes e as professoras. Esses instrumentos fizeram parte de um kit, a *cultural probe*, e foram relacionados com atividades de inglês. Esse instrumento serviu como uma plataforma de discussão sobre a experiência de aprendizagem do público alvo, objetivando identificar os *concens* dos estudantes de inglês para traçar sua análise e construir um perfil. Após a utilização desses instrumentos, uma entrevista em profundidade foi feita.

Com o intuito de obter uma visão qualitativa, desenvolveu-se uma pesquisa direta com dez estudantes de inglês e suas duas respectivas professoras, em uma escola de idiomas, localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

Os procedimentos metodológicos relativos à definição da unidade de análise, realização do *workshop*, *cultural probe* e entrevista em profundidade são detalhados a seguir.

#### 3.3.1 Definição dos participantes

Conforme comentado, três estudantes de mestrado do curso de Design da Unisinos, turma 2018/1, foram convidados a participar, de maneira voluntária do *workshop* proposto nesta pesquisa para construção de uma *cultural probe*. A realização do *workshop* aconteceu em uma tarde de segunda-feira do mês de julho de 2018, no Campus da Unisinos, Porto Alegre, com duração aproximada de 4 horas.

A pesquisa direcionada a estudantes e professoras de inglês, realizada em uma escola de idiomas, teve como público selecionado pessoas interessadas em aprender o idioma por causa da necessidade que enfrentam em se comunicar no trabalho. Por esse motivo, a pesquisa foi focada no momento de vida do estudante, ou seja, o momento em que ele se encontra que é estudar inglês por causa do seu trabalho. O nível de inglês que esses

estudantes estão cursando varia em básico, intermediário e avançado, o que revela diferentes níveis de emoção. As professoras desses estudantes também participaram da pesquisa.

Os estudantes e as professoras que participaram desta pesquisa primeiro manipularam a *cultural probe* e depois passaram por uma entrevista em profundidade de maneira voluntária. A entrevista aconteceu entre duas pessoas, a investigadora e o estudante, e também entre a pesquisadora e a professora de inglês, para se obter mais informações sobre o assunto pesquisado. Essa entrevista aconteceu mediante uma conversa de natureza informal, um procedimento utilizado na investigação social para coletar dados e ajudar a diagnosticar ou, até mesmo, tratar um problema social (GOMES et al. (2016). Esse formato de entrevista também é um instrumento fundamental em várias áreas sociais, como a sociologia, antropologia, psicologia, entre outras. (MARCONI; LAKATOS, 2007).

### 3.3.2 Procedimentos para a realização do workshop

Os estudantes de design foram convidados a desenvolver múltiplas tarefas para fazerem parte de um kit chamado *cultural probe*. Esse kit foi enviado aos estudantes que participaram desta pesquisa. Para tanto, o *workshop* foi dividido em três momentos: a definição do problema<sup>17</sup>, apresentado pela investigadora, a construção de artefatos e a visualização dos resultados. As falas e as atividades que aconteceram no *workshop* foram registradas em fotografias, áudio e vídeo, mediante concordância dos participantes que assinaram um consentimento<sup>18</sup> de participação do *workshop* e obedeceram a seguinte organização:

- a) A mediação e a condução do *workshop* foram de responsabilidades da investigadora que, posteriormente transcreveu e analisou os dados coletados.
- b) A mediadora apresentou o objetivo da pesquisa e o tempo previsto, deixando claro que os participantes poderiam se expressar e criar tarefas, também chamadas de artefatos pelos criadores, livremente, mas observando que seus trabalhos deveriam refletir na construção de uma *cultural probe* que trouxesse emoções e dificuldades ao estudar inglês de forma que os estudantes, público alvo da pesquisa, pudessem

---

<sup>17</sup> Para ver a apresentação do problema e organização do workshop acesse <<https://bit.ly/2v6izuc>>.

<sup>18</sup> Ver (apêndice H) o modelo de consentimento assinados pelos três participantes do *workshop*, concordando em participar da pesquisa. Os consentimentos assinados estão sob a responsabilidade da investigadora.

identificá-las. Os participantes do workshop não foram convidados a criar um material ou um método para serem usados na aula de inglês, mas convidados a montarem um kit de maneira não convencional.

- c) A investigadora forneceu materiais como canetas, hidrocor, folha de ofício, cartolinas coloridas, caixas de papel e caixas plásticas, fitas adesivas, clips, tesoura, cola, purpurina, massa de modelar, palitos de madeira, cordão, adesivos coloridos, Post-it colorido, isopor, entre outros materiais recicláveis.

**Figura 8 – Exemplo de artefatos sendo criados para a *cultural probe***



Fonte: a autora (2018)

Os três estudantes de design começaram a trabalhar e criaram diversas tarefas, instrumentos, que serviram como uma plataforma para a discussão sobre a experiência do estudante no ensino de inglês e suas emoções. Ao final do *workshop*, os criadores apresentaram os materiais produzidos, explicaram como utilizá-los e deram sugestões do que poderia ser adaptado.

Os participantes desse *workshop* criaram dez artefatos para serem usados em situações que representem o aprendizado da Língua Inglesa em uma *cultural probe* que serviu de instrumento para os estudantes e professoras de inglês participarem da pesquisa. No fechamento do *workshop*, os criadores apresentaram seus trabalhos, e as ideias que surgiram foram:

- a) *Chroma key* – o estudante recebe uma tela verde para aplicar a imagem que quiser. Essas imagens são fornecidas e servem para representar a emoção do estudante

naquele momento. Nesta criação, há a representação de “carinhas” de bravo, satisfeito, decepcionado etc. De acordo com a criadora, pode haver ainda outras imagens. É um material que o estudante pode levar para casa para refletir sobre as atividades e, então, aplicar a(s) imagem(s), ou fazer essa aplicação após uma atividade em sala de aula. Foi um protótipo de um minicromaqui que pode ser reproduzido para várias aulas e/ou atividades de inglês. Esse minicromaqui vem dentro de um envelope e pode ser utilizado da mesma forma que um *chroma key* de verdade.

- b) Boneco de papel – esse boneco representa o professor e tem a seguinte instrução: “use a tesoura para cortar membros do professor”. Uma brincadeira feita entre os criadores foi a de que quanto mais membros cortados, maior é a insatisfação do estudante em relação à aula ou ao professor. Já, nenhum membro cortado representa grande satisfação por parte do estudante. Um dos criadores enfatizou que os artefatos criados fazem parte de três categorias: descartáveis, não descartáveis e colecionáveis. Esse boneco pode ser descartado se cortado todos os membros ou colecionado se nenhum membro for cortado.
- c) Envelope com balões de fala e de pensamento – essa atividade foi criada porque os participantes do *workshop* observaram que nem sempre aquilo que o estudante verbaliza é o que ele realmente está pensando. Às vezes, o estudante diz que entendeu um conteúdo, mas, na verdade, esse estudante não o entendeu e tem vergonha de dizer para a professora, logo, ele utilizaria o balão da fala para dizer o que a professora geralmente ouve dele e o balão de pensamento para representar o que ele realmente quer dizer para a professora, mas não tem coragem. Em outro exemplo, o estudante coloca no balão da fala que gosta de estudar inglês, mas, na verdade, ele estuda inglês por obrigação e é isso que ele deve colocar no balão do pensamento. Essa atividade foi feita para que o estudante possa expressar seu sentimento verdadeiro porque, segundo os criadores, por uma convenção imposta, muitas pessoas não expressam seus sentimentos de maneira verdadeira e esse artefato serve para estimular que o estudante os expresse.
- d) *Queen Beth box* – é uma caixa chamada a “caixinha” da rainha Elizabeth que serve para o estudante guardar tudo que há de bom na aula de inglês. O porquê de o estudante gostar de estudar inglês será escrito ou representado da maneira que esse estudante quiser. O que o estudante escolher guardar na caixa está relacionado às atividades ou à aula de inglês. Essa caixa terá como complemento o próximo artefato.

- e) *London rainy box* – é uma caixa que o estudante utilizará para guardar o motivo pelo qual ele não gosta de estudar inglês e guardar tudo que há de negativo em estudar esse idioma. Essa caixa representa o contrário da *Queen Beth box*. Os criadores enfatizaram que as referências culturais para que as duas caixas sejam utilizadas são: americana e inglesa. Ainda destacaram a possibilidade de uma caixa poder ser mais usada que a outra, sem a necessidade de haver um equilíbrio nessa utilização. Da mesma forma que a caixa anterior, o que o estudante escolher guardar de negativo na caixa deve estar relacionado às atividades ou à aula de inglês.
- f) Caixa com *tags* – essa caixa deve ser usada para que os *tags*, pequenas etiquetas de papel, podendo conter imagens, sejam depositadas nela. O estudante escreve o que ele sente da aula e das atividades de inglês, por exemplo, destaca a *tag* e coloca dentro da caixa.
- g) Minidisco de emoções – um papel cortado de forma circular onde o estudante coloca adesivos, ou um círculo feito de E.V.A. para que o estudante espete um alfinete. Ao colocar o adesivo ou espetar um alfinete, o estudante deve expressar o que está sentindo e por que está se sentindo desta forma. Os criadores salientaram a importância de o estudante explicar porque decidiu usar tal emoção, por exemplo, o estudante diz que saiu decepcionado da aula, então, explica o porquê.
- h) Disco *moonwalk* – o nome do disco é uma homenagem a Michael Jackson, segundo seus criadores, e contém seis opções de jogos decididos com a utilização de um dado, que também tem seis lados. O estudante leva esse artefato para sua casa e lá o utiliza jogando o dado. Jogar o dado e colher o resultado do jogo é algo que o estudando não controla, mas ele controla seu nível de positividade ou frustração ao realizar a atividade. De acordo com os criadores, um estudante motivado irá responder tudo feliz ao jogar o dado. O estudante não escolhe o jogo porque, ao jogar o dado, esse dirá que jogo o estudante realizará, entretanto, o estudante pode escolher se responderá a esse jogo de maneira feliz ou triste de acordo com os termos concêntricos. Esse é um exemplo de artefato não descartável.
- i) Caixa Macbeth – é uma caixa com a ilustração de uma caveira onde o estudante guardará todas as coisas que não o faz feliz, como as emoções negativas, os pensamentos e as projeções ruins. Como os criadores falaram, muitas pessoas vão para a aula de inglês com uma instabilidade emocional de sua própria casa, algo que está acontecendo fora da sala de aula. O estudante anota o que quiser e coloca dentro

da caixa. As anotações dessa caixa são mais livres, pois podem ser referentes a frustrações pessoais, vindas de casa, ou frustrações referentes ao conteúdo de inglês. A ideia dessa caixa é fazer com que, no final da atividade, ela seja queimada pelo estudante, após a investigadora já ter coletado todos os dados e devolvido para cada participante da pesquisa. Assim, o estudante pode perceber que evoluiu ao queimar porque o que ele achava que era um problema quando começou a estudar inglês, agora pode ser um aprendizado já superado. Entretanto, essa caixa pode ser utilizada como um artefato colecionável.

- j) Caixa DeLorean – caixa inspirada no carro do filme “De volta para o futuro”, o estudante pode fazer uso livre dessa caixa, de acordo com os criadores. A caixa pode conter coisas que ajudem esse estudante a preencher a *cultural probe*, como canetas, blocos, chocolates, ou o que mais a investigadora entender como relevante para distribuir entre os estudantes que participarão da pesquisa para estimulá-los. Essa caixa terá duas aberturas laterais, como as portas do verdadeiro DeLorean. Os itens que irão dentro dessa caixa são colecionáveis, como disseram os criadores. A ideia de um carro que percorre o caminho para o futuro também pode fazer o caminho inverso, para o passado, como acontece no filme.

Os criadores dos artefatos também fizeram um molde planejado da caixa Macbeth e da caixa DeLorean para serem impressos, recortados e dobrados, caso não haja um modelo de caixa semelhante. Eles prepararam algumas diretrizes do projeto gráfico, pensando que, como essa criação permeia questões relacionadas à Língua Inglesa, as cores usadas poderiam estar relacionadas às cores dos vestidos da rainha, como um rosa claro, um azul claro etc., formando a *colour-blocking* do projeto.

### 3.3.3 Procedimentos para a construção da *cultural probe*

Após a realização do *workshop* e a criação de dez artefatos, a investigadora apresentou esse material a uma professora de inglês, mestre em linguística e CEO da escola de idiomas onde a pesquisa foi realizada. Esse encontro foi para que a professora criticasse e testasse o trabalho criado pelos estudantes de mestrado em design. Somente após essa crítica, a *cultural probe*, com as adaptações e os ajustes necessários, foram produzidas para ser entregue aos estudantes e às professoras participantes da pesquisa.

A investigadora explicou a utilização de cada artefato e a professora e CEO da escola fez as seguintes observações. Em relação ao *Chroma key*, a professora teve dúvida quanto ao conteúdo de inglês que os estudantes podem utilizar para atribuir suas emoções. Para manipular esse artefato, ela falou que uma atividade de *listening* pode ser empregada para falantes não nativos ou para a identificação de sotaques diversos de inglês. Para a professora, ficou bem claro que é um tipo de artefato a ser utilizado após uma atividade de áudio. Para ela, é evidente que os estudantes conseguirão expressar suas emoções utilizando o *chroma key*, principalmente, para expressar emoções negativas. Ela também falou que é uma atividade que serve para um estudante de nível básico, intermediário e avançado. Quanto ao boneco de papel, a utilização desse artefato deve funcionar mais em uma sala de aula com muitos estudantes. A professora observou que o artefato envelope com balões de fala e de pensamento construído pode ser utilizado para atividades que demonstrem atitudes positivas e negativas e, com essa atividade, os alunos podem entender suas emoções e sua motivação de estudar inglês. A *Queen Beth box* é um artefato que, segundo a professora, serve para trabalhar as emoções positivas, com certeza, entretanto, as que estão relacionadas ao momento, ou seja, para destacar a experiência do estudante no presente, diferente da proposta da caixa DeLorean. A *London rainy box*, para a professora, é uma caixa que funciona da mesma forma que a *Queen Beth box* e as emoções negativas seriam referentes somente à experiência do estudante no presente também. A professora achou a função do minidisco de emoções similar ao do *chroma key*. O comentário da professora para o disco *moonwalk* foi em relação à função desse artefato poder ser substituído pelo minidisco ou pelo *chroma key*. A investigadora, então, ressaltou que esse disco se difere por apresentar um momento não controlado pelo estudante. Considerando que, com a caixa DeLorean, o estudante pode recuperar suas experiências passadas e traçar as futuras, podendo ainda se expressar em relação ao inglês que está estudando no presente, a professora ressaltou que é possível entender a identidade do aluno, principalmente pelas suas experiências frustrantes, pelo resgate de resignificação e de confiança presentes e pelo o que isso pode gerar no futuro. Ela enfatizou que se trata de um artefato bem feito para trabalhar emoções.

Após a apresentação dos artefatos e alguns comentários feitos pela professora que validou as tarefas a serem utilizadas na *cultural probe*, ela enfatizou que o fator emocional importante é o trabalho, a carreira profissional do estudante.

Alguns estudantes estão estagnados profissionalmente porque não têm o inglês fluente, sendo essa língua um bloqueador. Resgatando experiências passadas, é possível

entender que muitos estudantes tiveram experiências ruins e, por isso, não conseguem lidar com suas emoções no presente.

A professora avaliadora gostou bastante das caixas *Queen Beth box*, *London rainy box* e caixa Macbeth. Disse que os designers foram muito criativos com esses artefatos. Contudo, a professora questionou a dimensão do que precisa ser feito na pesquisa. Por exemplo, escolhendo determinados artefatos, para ela, é necessário ter um propósito diferente para que cada uma das atividades em inglês possa ser mensurada adequadamente. Um artefato será para medir a habilidade de comunicação da língua, enquanto outro será empregado em relação ao cenário que faz o estudante precisar da Língua Inglesa. Para ela, é importante também ter campos semânticos diferentes. Uma sugestão foi a de pensar em um artefato para abordar as quatro habilidades comunicativas. Deixar claro, por exemplo, que esse artefato será utilizado para uma atividade orientada por *writing* para verificar o *output* do estudante.

A professora ressaltou que todos os artefatos criados são válidos, mas ela deixaria claro que cada um mediaria uma habilidade específica, principalmente por causa dos dois *outputs*: *speaking* e *writing*. Ela acredita que o estudante manifesta muito da sua identidade nessas habilidades. Ela também salientou que quando as atividades são de *listening* e *reading* o estudante se comporta mais passivamente porque ele só recebe, só tem *intake*. O estudante mostra emoção no *output* para ela.

A caixa DeLorean poderia ser usada em relação ao que motiva o estudante a aprender e partilhar inglês, no sentido de mostrar o porquê de o estudante fazer o que faz, enquanto que a *Queen Beth box* e a *London rainy box* podem ser usadas para as experiências presentes, como a professora já destacou. O envelope com balões de fala e pensamento também é um artefato que ela entende ser utilizado para identificar o que o estudante está expelindo verdadeiramente ou maquiando, por exemplo, o que o estudante está pensando, mas não fala, ou o que o estudante fala, mas, na verdade, não é isso que está pensando. É um artefato que se utilizado, possibilita identificar muita coisa em relação ao estudante. Em relação ao boneco de papel, representando o professor, por haver algumas aulas *one-to-one* na escola, a avaliadora acredita que compromete bastante a empatia com o professor. Entretanto, ela acredita ser muito interessante trazer esse artefato para um grupo grande de estudantes porque, dessa forma, poderia se mostrar que é o profissional aquele quem “mata” a identidade do estudante, o responsável pelo estudante ter experiências negativas e sentir emoções desprazerosas. Em aulas individuais, é possível utilizá-lo sem que os estudantes se exponham, de uma forma discreta, logo, deve-se pensar em uma abordagem em que o

estudante não seja exposto na frente do profissional. A investigadora ressaltou que, caso esse artefato faça parte da *cultural probe*, o estudante não faria essa tarefa na frente de seu professor.

A professora relatou que, nessa escola, o estudante tem um acompanhamento muito próximo e, por isso, é possível mensurar a satisfação que ele tem e sua empatia porque, antes de começar o projeto de aulas de inglês, há uma *trial* para o estudante “sentir” o *approach* do professor, logo, isso é abordado muito no início de o estudante começar a ter aulas de inglês com seu professor. Isso torna o resultado mais assertivo e ela entende a utilização desse artefato dessa forma. Mesmo assim, ela afirma que esse boneco de papel pode ser válido porque os *feedbacks* que a escola está recebendo podem não estar alinhados e o artefato dos balões, aplicado para os estudantes expressarem o que falam e o que pensam podem ser capazes de revelar isso. Pode ser que um estudante diga que a professora está alinhada ao seu projeto e ao que ele precisa, mas, isso é o que ele diz e não o que ele realmente pensa.

A professora ainda destacou que quanto mais artefatos a pesquisa tiver, mais dados serão coletados, lembrando que é essencial abordar a identidade dos estudantes, medir as habilidades comunicativas e suas emoções. Ela também ressaltou a possibilidade de utilizar o boneco de papel para mensurar a interação profissional/usuário ou, até mesmo, criar algo para mensurar o papel do profissional em relação às aulas de inglês. Para ela, a caixa DeLorean pode ser usada para verificar as experiências, principalmente as passadas, de emoções negativas que, geralmente tratadas como bloqueios, manifestam-se porque o estudante relata ter sido exposto na frente de seus colegas, por seus colegas terem rido da sua pronúncia, por seu professor ter falado que ele não tinha memória, ou ainda, por causa do método, experiência negativa com o material didático e, até mesmo por estudar com colegas jovens que entendiam tudo muito rápido e, o estudante, mais velho, demorava mais para compreender o conteúdo e as atividades, enquanto os mais jovens tinham até vocabulário de vídeo game. A professora afirma que isso retrata a exposição social do estudante e sua interação.

Concluindo, o *chroma key*, deveria ser usado para verificar as parte cognitivas, neurolinguísticas, e o boneco de papel, para mensurar a relação empática-profissional-usuário. Considerando esses aspectos, acredita-se que o kit conseguirá ser usado para mensurar todo o *approach* de emoções e da aprendizagem de segunda língua. A professora comentou que, como se trata de emoções referentes às habilidades comunicativas e de

múltiplas inteligências, há estudantes que manifestam uma habilidade mais aguçada para *speaking*, por exemplo, e uma dificuldade maior no *listening* e isso, com certeza, afetará a emoção desse estudante.

### 3.3.3.1 *Cultural probe*

Terminadas as críticas dos artefatos, o material da pesquisa foi construído. A *cultural probe*, um kit que contém materiais projetados para inspirar e provocar respostas (GAVÉR, 1999) foi elaborado. Dos dez artefatos, cinco tarefas foram adaptadas e ajustadas para serem realizadas pelos dez estudantes de inglês e duas professoras. O kit foi, então, distribuído e, a cada dia da semana, de segunda a sexta, cada estudante deveria realizar uma tarefa sobre alguma atividade estudada na Língua Inglesa, como as atividades para desenvolver as habilidades de *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. Como os estudantes selecionados aleatoriamente estudam em dias diferentes da semana, participaram os estudantes com aulas na segunda-feira, terça-feira, quinta-feira e sexta-feira. Para cada kit, um manual de instrução foi desenvolvido, obedecendo aos dias de aula<sup>19</sup>. Uma carta de consentimento de participação da pesquisa<sup>20</sup> foi assinada por cada estudante e pelas duas professoras que aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária.

A primeira tarefa foi realizada em sala de aula com a professora. Após o conteúdo abordado naquele dia, o estudante, após concluir a atividade proposta, escreveu no minicaderno o que ele sentiu ao realizá-la, a emoção que sentiu e por que. Para cada *concern* (porque), o estudante usou um adesivo com a ilustração da emoção que melhor representava aquele momento para ele. As duas professoras também realizaram essa tarefa e a descreveram da mesma forma, porém, descreveram como se sentiram após trabalhar tal atividade ou revisar algum conteúdo. O minicaderno foi uma adaptação feita da *Queen Beth box* e da *London rainy box*.

A partir da segunda tarefa, o estudante não precisava mais realizá-la na presença da professora. Essa segunda tarefa foi sobre a influência da professora na aprendizagem da Língua Inglesa. O estudante escreveu, então, o que gostava e o que não gostava sobre a forma

---

<sup>19</sup> Ver (Apêndice L) – manual do kit.

<sup>20</sup> Ver (apêndice I) o modelo de consentimento assinado pelos estudantes e professoras, concordando em participar da pesquisa. Os consentimentos assinados estão sob a responsabilidade da investigadora.

como a professora leciona inglês. O estudante escreveu em uma imagem que representava a professora a emoção que sentiu, de acordo com a metodologia abordada, e por que. Da mesma forma, para cada *concern* (porque), o estudante usou um adesivo com a ilustração da emoção que melhor representava aquele momento para ele. As duas professoras realizaram a mesma tarefa pensando no comportamento de seus estudantes em sala de aula. O boneco de papel foi utilizado com alteração na fala do balão.

A terceira tarefa foi sobre atividades de *input* na língua inglesa. As atividades assim consideradas são *listening* e *reading*. Nessas atividades, o estudante é passivo e recebe muita informação, seja ouvindo ou lendo. Essa tarefa também exigiu que o estudante escrevesse a emoção que sente ao realizar tais atividades em inglês e o porquê, usando um adesivo com a ilustração da emoção que melhor representava aquele momento para ele. Nesta tarefa, o estudante deve revelar o que ele geralmente fala sobre as habilidades de *input*, sem revelar o que realmente pensa. As professoras também realizaram essa tarefa, mas expressaram suas emoções em relação ao que geralmente falam para o estudante, sem revelar o que realmente pensam. Essa tarefa foi adaptada a partir do artefato o envelope com balões de fala e de pensamento.

A quarta atividade foi sobre as atividades de *output*. As atividades de *output*, na língua inglesa, são *speaking* e *writing*. Essas atividades são assim denominadas porque exigem que o estudante seja ativo, ou seja, que fale e escreva em inglês após as atividades de *input* já recebidas. O estudante teve que escrever a emoção que sentiu ao realizar tais atividades em inglês e o porquê, usando novamente um adesivo com a ilustração da emoção que melhor representava aquele momento para ele. Nesta tarefa, o estudante também teve que revelar o que geralmente fala sobre as habilidades de *output*, sem revelar o que realmente pensa. As duas professoras que realizaram essa tarefa, expressando suas emoções em relação ao que geralmente falam para o estudante, tiveram que revelar o que realmente pensam também. Essa tarefa foi adaptada a partir do artefato o envelope com balões de fala e de pensamento, da mesma forma que a tarefa anterior de *input*.

A quinta e última tarefa do kit foi sobre escrever dois cartões postais para alguém que o estudante e as professoras tivessem plena confiança porque, em um cartão postal, eles tiveram que contar suas experiências no passado e, no outro cartão postal, suas experiências no presente em relação à aprendizagem da Língua Inglesa, suas emoções e o porquê, usando os adesivos com a ilustração da emoção que melhor representava aquele momento para ele.

As professoras focaram em como aprenderam inglês para seguirem sua carreira profissional. Essa última tarefa foi uma adaptação da caixa DeLorean.

Dessa forma, os estudantes e as professoras que participaram desta pesquisa voluntariamente colaboraram para o estudo e a identificação dos *concerns* dos participantes e a construção dos perfis de *concern* dos estudantes de inglês fundamentado na teoria dos *appraisals*.

### 3.3.4 Procedimentos para a realização da entrevista

A entrevista em profundidade é uma ferramenta utilizada na pesquisa qualitativa. Essa entrevista acontece entre duas pessoas. A investigadora conversa com o entrevistado e coleta dados dessa conversa.

A entrevista em profundidade seguiu o roteiro de conversas que se desdobraram entre a investigadora, os dez estudantes e as duas professoras, sendo os encontros individuais. A intenção foi esclarecer a verdadeira necessidade que leva uma pessoa a estudar inglês, movida por emoções diversas e, na maioria das vezes, não trabalhadas. A investigadora priorizou a discussão com o estudante entrevistado, abordando o tema-chave, no intuito de responder aos objetivos da pesquisa (GIL, 1995; AAKER et al. 2011). Realizando a entrevista, a investigadora procurou entender, após analisar os dados coletados, como o design, a partir da definição dos *concerns*, poderia contribuir para gerar uma experiência emocional positiva entre os estudantes de inglês, fazendo uma relação entre a *cultural probe* e a própria entrevista. Reforça-se que os estudantes participaram da entrevista em profundidade de forma voluntária. A realização de uma boa entrevista exige, segundo Duarte (2004):

- que os objetivos do pesquisador estejam bem definidos;
- que o pesquisador tenha conhecimento do contexto em que pretende realizar sua pesquisa;
- que o pesquisador não influencie no roteiro da pesquisa, nas respostas dos entrevistados e
- que apresente um nível de informalidade aceitável para o bom andamento da entrevista.

### 3.4 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Na pesquisa, foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados. Os dados coletados no *workshop* fizeram parte da primeira técnica quando três estudantes de mestrado em design construíram artefatos para a *cultural probe*, a partir do *briefing* que a investigadora forneceu sobre o problema de pesquisa e as aulas de inglês. A segunda técnica foi a entrevista em profundidade, baseada em pesquisa de campo (*in loco*). Fazendo essa entrevista, a investigadora procurou entender as emoções sentidas pelos estudantes, analisando a *cultural probe* que eles manipularam.

A investigadora tem conhecimento sobre o ensino de inglês em escolas de idiomas o que proporcionou uma conversa informal e direcionada aos objetivos da pesquisa. Após a realização das entrevistas, a técnica de análise de conteúdo foi utilizada. Essa técnica fundamentou-se na metodologia que permite descrever e interpretar o conteúdo da entrevista. A técnica de análise de conteúdo proposta por Moraes (1999) é constituída por cinco etapas:

**Primeira etapa** – é a preparação e a identificação do material a ser analisado. Os estudantes fornecerão muita informação, mas, só deverá ser objeto de leitura o que estiver relacionado aos objetivos desta pesquisa (QUEIROZ, 1988).

**Segunda etapa** – é a unitarização. É quando se divide a fala do estudante que participará desta pesquisa em “unidades de análise”.

**Terceira etapa** – é a categorização. É quando se agrupa as unidades de análise, seja por semelhança ou por analogia.

**Quarta etapa** – é a descrição. É quando se comunica o resultado do trabalho. Na concepção de Moraes (1999), este é o momento de expressar algum significado captado nas mensagens analisadas.

**Quinta etapa** – é a interpretação que deve estabelecer uma compreensão mais profunda sobre o conteúdo analisado. É o momento de se atingir outro nível de compreensão e não se limitar apenas aos conteúdos de teóricos (MORAES, 1999).

#### 3.4.1 Técnica de análise de dados

Outros materiais também foram considerados para a interpretação dos dados, como as gravações, os áudios, as imagens e registros fotográficos, além das observações e anotações

da investigadora. Na entrevista em profundidade, a investigadora conversou com 10 estudantes, cursando níveis diferentes de inglês e duas professoras. A investigadora conversou com eles individualmente, em dias e horários pré-agendados. As entrevistas tiveram duração de 30 a 60 minutos e foram feitas durante os meses de outubro e novembro

A investigadora começou a entrevista em profundidade se apresentando e pedindo para o estudante ou a professora se apresentarem, um início informal para deixá-los à vontade e para tornar o encontro descontraído. Após, lembrou-os sobre a gravação de áudio durante toda entrevista. A investigadora pediu para cada estudante e as duas professoras iniciassem suas falas, podendo começar com a manipulação do kit, a realização das tarefas, as emoções e os *concerns* (os porquês). Alguns fizeram comentários positivos sobre a participação da pesquisa, outros reclamaram do tempo da entrevista e uns três participantes foram muito sucintos nos seus relatos.

A investigadora, formada em Letras – Licenciatura Plena e professora de inglês e português há 18 anos, durante a entrevista:

- Explorou o motivo que levou esses estudantes a estudarem inglês.
- Procurou investigar o momento de vida que esse estudante está vivendo porque esse é um dado fundamental para a construção dos perfis.
- Conduziu as entrevistas e a coleta de dados que servirão de auxílio para a construção dos perfis de *concern* do estudante.
- Observou a metodologia de ensino de inglês utilizada na escola, buscando compreender se os objetivos que levaram esse estudante a estudar inglês despertam emoções positivas, gerando a experiência de aprendizagem e bem-estar em estudar o idioma.
- Observou que emoções negativas se manifestaram e que fazem com que a aprendizagem cause um impacto não desejado para o estudante.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA *CULTURAL PROBE*

No capítulo sobre o método, foi exposto que os estudantes e as duas professoras foram escolhidos aleatoriamente, sendo convidados a participarem desta pesquisa sobre a construção de perfis de *concern* de estudantes de inglês fundamentado na teoria dos *appraisals*.

Neste capítulo, as cinco tarefas realizadas (Figura 9) pelos estudantes e pelas professoras com a utilização da *cultural probe* são apresentadas e organizadas dentro de quadros, assim nomeados:

- **Quadro 3** – Emoções e *concerns* da *cultural probe* dos estudantes
- **Quadro 4** – Emoções e *concerns* da *cultural probe* das professoras
- **Quadro 5** – Emoções que mais aparecem entre os estudantes
- **Quadro 6** – Emoções que mais aparecem entre as professoras

Esses quadros encontram-se nos apêndices A, B, C e D.

**Figura 9 – *Cultural probe***



Fonte: A autora (2018)

A seguir, a análise das cinco tarefas do kit é apresentada.

### 4.1.1 Tarefa 1

Em relação à tarefa 1, que era escrever no minicarderno o que sentiam ao realizar uma atividade em inglês e estudar o conteúdo, as emoções que mais apareceram foram positivas, como *desire*, *fascination*, *relaxed*, *satisfaction*, *inspiration*, *love* e *calm*. As palavras *inspiration* e *satisfaction* foram as que mais apareceram nessa tarefa. Isso fica muito claro com a participação da **estudante 2** que, ao usar *desire*, *calm*, *fascination* e *relaxed* para a mesma tarefa (p. 118), diz que é porque quando há uma revisão da matéria, ela entende melhor o conteúdo<sup>21</sup>. Essa estudante não foi a única a apontar a revisão como algo positivo, que reforça a aprendizagem da língua. A **estudante 4** também utilizou como *concern* a revisão de aspectos gramaticais (p. 119) que a faz lembrar de detalhes da Língua Inglesa, originando as emoções *satisfaction*, *inspiration* e *desire*. Esses dados mostram que os estudantes se sentem confiantes quando a professora se preocupa em revisar alguns aspectos da língua, mesmo que esses estudantes não manifestem esse estímulo inicialmente. Sendo que a maioria está estudando inglês por motivos profissionais, revisar conteúdos e reforçá-los conforme a norma culta da Língua Inglesa reforça a segurança desses estudantes e profissionais para que consigam se comunicar em inglês, seja na comunicação oral ou escrita. Apenas uma emoção, considerada negativa, apareceu nessa tarefa: *disappointment*, pela **estudante 3**, que diz não gostar quando não entende o conteúdo que está sendo estudado (p. 118) porque ao praticar e se manifestar oralmente em inglês, os colegas riem. O *concern* dessa estudante a faz pensar que fazer aulas particulares (seu estímulo) reforçam os resultados que ela deseja alcançar que é aprender o idioma e desenvolver sua comunicação.

### 4.1.2 Tarefa 2

A tarefa 2 da *cultural probe*, referente ao papel da professora nas aulas de inglês, também mostrou emoções bastante positivas pelos estudantes. *Calm*, *admiration*, *joyfulness*, *softened*, *satisfaction*, *relaxed* e *fascination* foram as emoções mais comentadas pelos estudantes e, novamente, as emoções positivas se sobressaíram. O que se observou foi que os estudantes preferem estudar com um professor que os auxilie na aprendizagem da língua.

---

<sup>21</sup> Todas as evidências apresentadas nesta análise podem ser encontradas nos apêndices A, B, C e D. A indicação das páginas é apenas uma referência, não sendo essencial sua leitura.

Para esses estudantes, a presença de um tutor os confere segurança para se expressarem em inglês. Mesmo com as muitas novidades no campo da aprendizagem da Língua Inglesa, para esses estudantes, a utilização de uma tecnologia de ponta deve contribuir para a aprendizagem e não substituir o papel que o professor exerce em sala de aula. Isso fica evidente quando o **estudante 10** diz que a professora é bem atenciosa (p. 122), com o **estudante 9** que afirma que a professora é paciente e conhece o idioma (p. 121) e com a **estudante 4** que conta que sua professora tem muitas ideias para explicar o mesmo assunto (p. 119), ou seja, usa técnicas diferentes para explicar o mesmo conteúdo até que os estudantes se sintam confiantes. Para essa estudante, a professora é sensível ao perceber que os estudantes não entendem determinado conteúdo e tem a iniciativa de continuar a explicação até que o assunto esteja plenamente assimilado. Além disso, a **estudante 4** acha a professora engraçada, algo que considera positivo. A evidência aqui também se refere ao conhecimento e à experiência que a professora tem da Língua Inglesa, bastantes valorizados entre os estudantes. A maioria das considerações foi positiva nessa tarefa, mas a **estudante 8** (p. 121) sinalizou negativamente usando *irritation* porque sua professora, às vezes, exagera no português e essa estudante prefere utilizar inglês o tempo todo nas aulas, mesmo não sendo fluente no idioma. Parece haver uma contradição de *concern* dessa estudante, porque para a mesma tarefa ela utiliza *relaxed*, *softened* e *satisfaction* ao expressar que a professora explica quantas vezes forem necessárias, que admira a professora que passa muita segurança e porque quando a professora fala, essa estudante consegue entendê-la, mas gostaria de ouvir mais inglês e ter mais atividades de *listening*. Muitas declarações positivas feitas pelos estudantes em relação ao papel da professora em sala de aula podem ter ocorrido por eles estarem na presença da pesquisadora que também é professora de inglês e se apresentou como tal ao iniciar as entrevistas. No entanto, as **estudantes 1** e **3** afirmaram que tem uma relação muito próxima com suas professoras (p. 118) e, quando elas acham que uma atividade não está adequada, ou quando não estão aproveitando o aprendizado, elas conversam com as professoras, dizem o que não está claro e as professoras adaptam a atividade à necessidade dessas estudantes. Elas consideram ter um diálogo muito aberto com suas professoras, o que leva a pesquisadora a entender que não houve constrangimento por parte dos estudantes ao serem entrevistados e expressarem suas emoções em relação ao papel desse profissional.

### 4.1.3 Tarefas 3 e 4

As tarefas 3 e 4, sobre as habilidades de *input: listening e reading* e de *output: speaking e writing*, revelaram uma combinação equilibrada de emoções positivas e negativas. As atividades de *output: speaking e writing* foram as mais solicitadas entre os estudantes e sinalizadas como as que mais precisam ser trabalhadas, evidenciando emoções negativas. Na fala da **estudante 2**, percebe-se o uso de *boredom* e *awaiting* para revelar que faltam mais atividades de *speaking* (p. 118). O **estudante 6** usou *disappointment* para a atividade de *speaking* porque esse estudante acha difícil lembrar do vocabulário para falar (p. 119). O **estudante 7** revela-se sentir *isolation* porque seu vocabulário é curto e ele não consegue manter diálogos longos e *eagerness* porque tem dificuldades em colocar algumas palavras na ordem correta. A **estudante 8** utiliza muitas emoções diferentes nessas tarefas 3 e 4 (p. 121) e, para *speaking*, usa *sadness* e *desire*, consideradas positiva e negativa respectivamente, para justificar que está praticando pouco, por isso, gostaria de mais atividades de *speaking*. Pode-se dizer, com essa declaração, que a **estudante 8** utiliza *concerns* diversos, o que contradiz o que já havia falado, na entrevista, sobre ter que praticar mais atividades de *speaking* e não esperar somente pela prática em sala de aula. Para *writing*, essa estudante utiliza *sadness* e *inspiration*, novamente consideradas positiva e negativa respectivamente, mas, dessa vez, para justificar que são poucas as atividades de *writing* no livro, mesmo a professora solicitando essa atividade extraclasse. Há muitas avaliações (*appraisals*) que podem ser feitas para um determinado serviço prestado, como estudar inglês, nesse caso. As emoções desencadeadas podem ser decorrentes tanto do serviço em si quanto do perfil de interesse do estudante, do seu objetivo, além de um padrão já aprendido por experiências de outros estudantes. Como os *concerns* desses estudantes estão relacionados aos seus estímulos nesta pesquisa, afirma-se que o serviço prestado, frente a diferentes *concerns*, é avaliado por eles de maneira distinta (TONETTO, 2012). Isso ocasiona emoções também diferentes em certos aspectos. As emoções identificadas são o resultado de uma avaliação (*appraisal*) que cada estudante faz em relação às atividades de *input* e *output* para desenvolver as habilidades de ouvir, ler, falar e escrever. A **estudante 1**, por exemplo, utiliza *irritation* e *eagerness* para a atividade de *listening*, quando diz que tem dificuldade de entender a língua (p. 118). Essa declaração pode evidenciar um bloqueio da estudante em relação à prática dessa habilidade de *input*. A estudante ainda utiliza *sadness* e *upset* para as atividades de *reading*, também uma atividade de *input*, e fala que se sente assim quando não sabe o significado das palavras

no texto. Entretanto, para *speaking*, essa estudante usa *softened* e *curiosity* porque não se importa em não pronunciar adequadamente as palavras na Língua Inglesa e, para *writing*, usa *alarm* porque não gosta de errar quando escreve. Nota-se que a **estudante 1**, diferentemente da maioria dos estudantes, usa emoções mais negativas para as habilidades de *input*. Enquanto a maioria se sente mais confortável em ter que ouvir e ler em inglês porque a prática dessas habilidades não os fazem se expor, a **estudante 1** não vê nenhum problema em não falar inglês adequadamente, o que evidencia outro *concern* contraditório, pois, falar e escrever fazem a pessoa se expor principalmente no ambiente profissional.

O que ainda se observou nas tarefas 3 e 4 é que cada estudante tem seu propósito para estudar e aprender inglês, por isso, as emoções positivas e negativas aparecem o tempo todo, às vezes, de maneira mais negativa para uma habilidade do que para outra, dependendo da necessidade de cada estudante. Quando a habilidade que o estudante mais precisa desenvolver está sendo mais bem trabalhada, a avaliação (*appraisal*) que esse estudante faz origina uma emoção mais positiva. Entretanto, se a habilidade que o estudante precisa desenvolver estiver sendo mal conduzida, sua avaliação (*appraisal*) origina inevitavelmente uma emoção negativa. Contudo, os estudantes também utilizam emoções negativas para as habilidades que precisam desenvolver, mas não conseguem ter sucesso ou se sentem inseguros. As emoções positivas, por sua vez, aparecem quando os estudantes percebem melhorias em habilidades que estão desenvolvendo naturalmente, sem serem cobrados por isso, seja no trabalho ou na vida pessoal. Isso ajuda a concluir que quando alguém estuda inglês por iniciativa própria, ou seja, procura aprender a língua não porque é obrigado, essa atitude revela *concerns* mais positivos e os resultados são mais satisfatórios.

#### 4.1.4 Tarefa 5

A última tarefa, a tarefa 5, que pedia para o estudante escrever dois cartões postais, mostra também um equilíbrio quanto à utilização das emoções positivas e negativas. O primeiro cartão postal, usado para revelar as experiências quanto à aprendizagem de inglês no passado, trouxe mais emoções negativas, como se evidencia na fala da **estudante 2** que diz que quando estudou inglês no passado foi desesperador (p. 118); na fala da **estudante 5** que diz que desperdiçou seu tempo estudando inglês em grandes grupos, não aprendeu nada e tinha medo de errar (p. 119) e na fala do **estudante 9** que diz que seu envolvimento com o inglês era “zero” no passado (p. 121). Essas declarações revelam métodos e técnicas do

ensino de línguas com foco no idioma e não na necessidade de o estudante aprender a se comunicar, por isso as *appraisals* são negativas. Muitos estudantes ainda vão para a sala de aula com a ilusão de que aprenderão a língua de forma mágica, sem muito esforço porque o método enfatizado garante isso, entretanto, o método não é mais importante do que a necessidade do estudante. A língua que eles aprendem a falar não pode ser apenas a dos livros e das gramáticas, pois isso pode contribuir para experiências mais negativas. Essa ideia de trabalhar o inglês dos livros e das gramáticas já foi desmistificada e, segundo Norte et al. (2013), a preocupação passa a ser a de entender o estudante e a experiência que ele leva para a sala de aula para aprender inglês, ficando essa preocupação mais forte a partir do momento em que a abordagem comunicativa torna-se mais evidente no ensino de línguas. O foco atualmente é no estudante, na sua necessidade. Isso ajuda a entender o próximo dado coletado. O segundo cartão postal, usado para revelar as experiências quanto à aprendizagem de inglês atualmente, mostrou que os estudantes utilizaram emoções mais positivas, como na fala da **estudante 1** que diz que está esperançosa em aprender inglês desta vez (p. 118); na fala da **estudante 4** que diz que ter aulas particulares a ajuda a falar bastante e seu desejo é melhorar seu inglês (p. 119); na fala do **estudante 6** que diz que estuda com uma professora que conhece e precisa do inglês para seu trabalho (p. 119) e do **estudante 7** que diz que ter aulas particulares facilita e agiliza a aprendizagem (p. 120). Evidenciou-se aqui que conhecer a professora, seu trabalho e sua metodologia deixam os estudantes à vontade para aprender e eles mesmos percebem sua evolução quando isso acontece. Entretanto, percebe-se também que o foco, na aprendizagem do idioma, é o estudante e como ele precisa utilizar a Língua Inglesa profissionalmente. Outra evidência é o fato de os estudantes preferirem aulas particulares o que aumenta o foco na necessidade de cada indivíduo, ou seja, esse estímulo os permite fazer uma avaliação que origine uma emoção positiva, por sua vez, uma experiência prazerosa. Somente a **estudante 3** usou como *concern* que se tornou amiga da professora e não conseguiu estudar e aprender o idioma no passado (p. 118), demonstrando insatisfação quanto à proximidade com a profissional e sua evolução na aprendizagem da língua, utilizando as emoções *sadness* e *awaiting*. No entanto, essa avaliação foi feita pela estudante em relação ao cartão postal que pedia para escrever sobre sua experiência de aprendizagem no passado. Diferente da experiência da **estudante 3**, a **estudante 1** considera a professora uma amiga, alguém em quem pode confiar e, por isso, acredita que aprenderá a falar inglês mais rápido. Seu estímulo de estudar inglês fazendo aulas particulares, porque é melhor para

ela esse método de aula, como enfatizou na entrevista, produz uma emoção positiva, por sua vez, prazerosa para estudar inglês.

Outra observação relacionada à realização das tarefas é que alguns estudantes, como os **estudantes 1, 5, 9 e 10** utilizaram as emoções de forma sucinta. Para cada *concern* utilizado, a avaliação, feita por esses estudantes, originou uma emoção apenas. Os **estudantes 4, 6, 7** e principalmente **8** repetiram mais emoções. Alguns *concerns* utilizados por esses estudantes originaram duas, três ou até quatro emoções após suas avaliações. A **estudante 8**, por exemplo, usou mais de uma emoção para descrever a mesma tarefa. Sua *concern*, em relação ao estímulo que tem em estudar o idioma, a fez passar por uma avaliação (*appraisal*) resultando em emoções tanto positivas quanto negativas. Os **estudantes 4, 6 e 8** também utilizaram mais de uma emoção para descrever a mesma atividade estudada e avaliada em inglês e a **estudante 3** repetiu a mesma emoção para atividades diferentes em inglês, como *irritation* para as *concerns* relacionadas à metodologia quando usa o livro para trabalhar em sala de aula e ao tradutor quando depende dele para entender palavras de uma leitura em inglês, portanto, a avaliação feita gerou emoções que não a fazem ter prazer ao estudar o idioma dessa forma. Com a utilização da *cultural probe*, a maioria dos estudantes não se restringiu a uma emoção para realizar as tarefas do kit.

#### 4.1.5 Perfis de *concern* dos estudantes a partir do uso da *cultural probe*

Após a análise do **quadro 3** (ver apêndice A) sobre a utilização da *cultural probe*, o **quadro 5** (ver apêndice C) foi construído e analisado para identificar as emoções que mais apareceram entre os estudantes. *Irritation* é a emoção que mais aparece entre os estudantes, seguida de *sadness*, *relaxed*, *disappointment* e *inspiration*.

As emoções negativas e positivas aparecem de forma equilibrada entre as emoções mais utilizadas, mas a emoção mais recorrente, *irritation*, apresenta a *concern* que identifica a escolha dessa emoção relacionada ao método ou à metodologia de ensino. É possível evidenciar isso na fala da **estudante 2** que lamenta que deveria ter mais atividades de *writing* (p. 125), e da **estudante 3** que declara que seguir o livro é monótono (p. 125). A **estudante 5** também diz não conseguir entender uma atividade de *listening*, reforçando e fazendo de *irritation* a emoção que mais apareceu entre os estudantes (p. 125).

As *appraisals* dessas estudantes mostram a causa de suas emoções. Se a mesma situação causa diferentes respostas emocionais, conclui-se que a situação foi avaliada de

forma diferente, fazendo com que a hipótese de necessidade não permita que outros fatores, além das próprias *appraisals*, determinem diferentes reações emocionais em relação à mesma situação (SIEMER et al., 2007). Esses autores também apontam que emoções consideradas não cognitivas, como dor, por exemplo, podem ser explicadas pela Teoria dos *Appraisals*, “assumindo que as causas supostamente não cognitivas são medidas por *appraisals*” (p. 593). É fundamental retomar que uma *appraisal*, na tradição cognitiva da psicologia da emoção, é definida como uma avaliação rápida de uma situação que diz respeito ao bem estar de um indivíduo (DEMIR, DESMET e HEKERT, 2009). Essa avaliação e a identificação do perfil de *concern* dos estudantes serão a base de uma proposta de projeto de design que aparecerá nas considerações finais desta pesquisa para um programa de ensino de inglês.

A segunda emoção que mais apareceu entre os estudantes foi *sadness*. As *concerns* que originaram essa emoção estão relacionados ao desenvolvimento da habilidade de falar, como se pode evidenciar na fala da **estudante 3** que diz que tem vergonha de falar e não consegue criar frases (p. 125); na fala do **estudante 6** que diz que não gosta de falar inglês porque é difícil (p. 125) e na fala da **estudante 8** que diz que sente que está praticando pouco, por isso, gostaria de ter mais atividades de *speaking* (p. 126). A avaliação desses estudantes originou uma emoção negativa porque eles sabem que profissionalmente precisam se comunicar em inglês. A espera desse momento causa preocupação, por causa do tempo que eles têm para mostrar resultado e, de certa forma, desânimo. Então, o estímulo que esses estudantes têm em falar inglês desencadeia emoções não relacionadas ao perfil de interesse deles, mas de experiências já vividas.

Essas *concerns* foram identificadas nos **quadros 3** (ver apêndice A) e **5** (ver apêndice C) e as entrevistas reforçaram que o perfil de *concern* é variado de acordo com as experiências que o estudantes carregam. Uma *concern* é evidente entre os estudantes: a confiança que eles têm nas suas professoras. Partindo dessa *concern*, um projeto de design que aproximasse mais o estudante da professora poderia ser desenvolvido, com métodos de experiência que criassem uma relação de proximidade, mas com foco no ensino de inglês porque já se observou, com a fala da **estudante 3**, que ela se tornou muito próxima da professora, deixando que a amizade ficasse em primeiro lugar e a aprendizagem inexistente (p. 118). Outro projeto poderia ser focado na liberdade do estudante em sala de aula, como os estudantes do nível avançado escolherem os assuntos para debaterem e como esse debate aconteceria, em vez da professora guiar a tarefa, o que deve ser discutido e como para a prática do *speaking*. A Teoria dos *Appraisals* pode ser usada para explicar como um produto

ou, neste caso, um serviço, pode provocar emoções. A avaliação feita é para se obter um efeito de bem-estar e é automática (DEMIR, DESMET e HEKERT, 2009), como comentado anteriormente. Trata-se de uma hipótese, identificar o perfil de *concern* que mais apareceu, e validar com um projeto de design.

*Relaxed* foi a terceira emoção que mais apareceu entre os estudantes, sendo a primeira emoção considerada positiva. As *concerns* e a avaliação que geraram essa emoção estão diretamente relacionadas aos aspectos gramaticais e às habilidades de falar, ouvir e escrever. Estudar um idioma atualmente está diferente e o foco é na comunicação, ou seja, estudar gramática para falar conforme a norma culta da língua que impõe suas regras já não é mais enfatizado pelas metodologias que primam por aulas com a utilização de diferentes mídias (NORTE et al., 2013). Isso é notório pela forma que as aulas, com a ajuda da mídia e da tecnologia, estão sendo ministradas, enfatizando o contato com a língua falada, aquela que se usa nas ruas, nas universidades, nos encontros informais, com os amigos, ou nas reuniões que, mesmo consideradas mais formais, não carregam robustez na fala. Ainda assim, utilizar a Língua Inglesa no meio profissional faz com que os próprios estudantes avaliem como necessário revisar a gramática para se comunicar adequadamente. O estímulo que alguns estudantes têm em relação a estudar as normas cultas da língua e, esse estímulo, sendo atendido pela professora, principalmente quando eles não solicitam um reforço gramatical, ou uma revisão, é avaliado como positivo, produzindo uma emoção positiva, de satisfação, em relação a estar aprendendo o idioma de verdade. Mesmo depois da análise e da comprovação de mais emoções positivas serem utilizadas com a aplicação da *cultural probe* na 5ª tarefa, evidencia-se que as duas primeiras emoções mais utilizadas entre os estudantes são negativas. Isso se deve ao fato de os estudantes terem relacionado essa emoção negativa à aprendizagem de inglês no passado e isso ficou claro nas entrevistas de alguns estudantes. Eles tinham um estímulo para aprender inglês e, após fazerem uma avaliação do contato com a língua, formaram uma emoção que consideraram prejudicial. Dos 10 estudantes entrevistados 8 atribuíram uma emoção desprazerosa depois de avaliarem a aprendizagem de inglês como uma experiência negativa. O método, como já comentado, também contribui para que os estudantes atribuíssem emoções negativas. Atualmente, com a preocupação mais voltada para o estudante, em fazê-lo perceber sua evolução na aprendizagem, as emoções positivas se destacam mais entre eles também, pois já se percebeu que outro fator que gera emoções mais positivas é em relação à iniciativa do estudante em aprender o idioma, ao seu estímulo, e não

o incentivo, ou o estímulo, de terceiros, ou até mesmo a obrigação de ter que aprender o idioma.

As emoções consideradas positivas e negativas apareceram de forma equilibrada na pesquisa, sendo as emoções negativas como *irritation*, *sadness*, *disappointment* e *eagerness*, por exemplo, como as que apresentam *concerns* mais diversificados, e não apenas em relação ao método, mas em relação às atividades de *input* e *output*, vocabulário, utilização de tradutores e a insegurança para se comunicar. Entretanto, certos *concerns* apontados pelos estudantes, às vezes, aparecem em contradição porque se relacionam com emoções consideradas positivas, por exemplo, a **estudante 5** que utiliza *boredom* e *desire* porque quer falar inglês, fica nervosa, mas deseja aprender a falar a língua muito bem (p. 128). Percebe-se que, nesse caso, a tentativa pode ser considerada negativa, quando deveria ser um estímulo positivo já que seu desejo é falar bem a língua. Como afirma Tonetto (2012, p. 101), “Na elaboração de perfil de *concerns* é importante observar que eles são comumente contraditórios” e isso exigirá que o designer tenha mais habilidade em conciliar os elementos que por natureza são conflitantes (ÖZKARAMANLI e DESMET, 2012). Nas considerações finais, sugerir-se-á como futuras pesquisas poderiam tentar aprofundar o tema dos *concerns* conflitantes.

O **quadro 5** (ver apêndice C), assim como o **quadro 3** (ver apêndice A), também reforça que a **estudante 8** foi a que mais utilizou emoções para descrever como se sente em relação à aprendizagem da Língua Inglesa e os **estudantes 1, 2, 9 e 10** foram os que mais economizaram quanto à descrição de suas emoções. Os **estudantes 1, 3, 6 e 8** comentaram a participação na pesquisa e a possibilidade de poder refletir sobre suas emoções ao realizar determinadas atividades em inglês com o auxílio da *cultural probe*<sup>22</sup>. O **estudante 6**, principalmente, comentou que jamais havia pensado que seus estímulos em relação a aprender inglês gerariam emoções diversas. Se somente a entrevista fosse feita com esse estudante, os detalhes sobre suas emoções poderiam não aparecer. A entrevista intimidada, de certa forma, e o tempo utilizado nessa entrevista não deixaria o estudante refletir sobre sua participação e desempenho nas tarefas de inglês contidas na *cultural probe*. Como o estudante era instigado a falar de suas emoções sem se preocupar com o certo e o errado e a entrevista foi muito informal, a utilização do kit foi essencial, pois o fez resgatar lembranças que foram mencionadas e sinalizadas como esquecidas e, com a manipulação da *cultural probe*, no

---

<sup>22</sup> Para ler a gravação das entrevistas dos dez estudantes e das duas professoras acesse <<http://goo.gl/gb8xf2>>

momento da entrevista, essas lembranças emergiram. Utilizar a *cultural probe* foi levar inspiração para colher mais informação com um conjunto variado de atividades em inglês motivadas por aspectos que comprovam a aprendizagem da língua. Com isso, é possível dizer que o estímulo avaliado como aquele que contribui para o bem-estar do estudante de inglês, o bem-estar de conseguir se comunicar e se fazer entender, ou até mesmo o de compreender questões gramaticais, pois os estímulos são diversos, desperta uma emoção prazerosa. Quando o estímulo o faz sentir ameaçado, como o de não conseguir se comunicar por causa de questões gramaticais ou fonéticas, é considerado prejudicial porque desperta emoções desprazerosas (TONETTO, 2012).

Os **quadros 4** (ver apêndice B) e **6** (ver apêndice D) foram construídos para mostrar as *concerns* e as emoções das duas professoras. A **professora 1** foi mais detalhista em relação a todas as tarefas que ela realizou (p. 123). A **professora 2**, foi mais sucinta e revelou ter dificuldades em falar de suas emoções (p. 124). As emoções positivas e negativas também foram utilizadas de maneira equilibrada pelas professoras e, assim como apareceu no **quadro 5** dos estudantes (ver apêndice C), o **quadro 6** das professoras (ver apêndice D) apontou uma emoção negativa como a mais recorrente: *disappointment*, relacionada ao estudante e a seu comportamento (p. 134). As emoções positivas utilizadas pelas professoras mostraram poucas *concerns*, sendo essas *concerns* mais detalhadas em relação às emoções negativas. Em relação às emoções e *concerns* das professoras, é possível trabalhar a hipótese de se identificar o perfil de *concern* que mais apareceu, dessa vez, com a participação de mais professores para que um projeto de design para professores de inglês possa ser validado mais apropriadamente.

A Teoria dos *Appraisals*, utilizada, nesta pesquisa, para estudantes de inglês teve como estímulo a *cultural probe*. A resposta emocional coletada foi a de uma avaliação da interação dos estudantes com o serviço: estudar inglês que parte do processo de elicitar a emoção a partir de três variáveis (ver figura 5, p. 39) a *concern*, o estímulo, causado pelas aulas, a *appraisal* e a emoção.

Os estímulos que os estudantes avaliaram como bem-estar, nas aulas de inglês, são referentes às *concerns* de ter aulas particulares e ter aulas com professoras que transmitem confiança. Essas *concerns* evocaram emoções agradáveis. Uma avaliação negativa, ou prejudicial ao bem-estar, nas aulas, são referentes à *concern* de ouvir inglês, ou seja, de desenvolver a habilidade de *listening*. Essa *concern* potencializou emoções desagradáveis.

Ao manipularem o kit, os estudantes tiveram a possibilidade de ativar um padrão de avaliação específico que resultou em uma emoção correspondente (SCALETSKY et al., 2016). Ativando uma emoção particular, o designer consegue uma compreensão do padrão de avaliação provocada por determinada emoção (DEMIR et al., 2009) e projetar para evitar que os estudantes tenham emoções desagradáveis ao estudar inglês na sala de aula, pois, a utilização do kit identificou algumas *concens* que mostraram certas emoções específicas.

A utilização da *cultural probe* também revelou que os estudantes usaram emoções diferentes para avaliar tarefas iguais dentro do kit. Em projetos apoiados na experiência do usuário, a identificação da emoção é essencial e é o alvo do projeto do designer. No entanto, a abrangência da Teoria dos *Appraisals* a torna eminente na psicologia. Como já mencionado por Demir, Desmet e Hekkert (2009), emoções particulares podem apresentar padrões distintos de componentes de *appraisals* (ver p. 39)

## 4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

A análise de dados das entrevistas foi feita após a realização desse encontro entre a investigadora, os estudantes e as professoras, gerando mais dois quadros, nomeados abaixo, e contendo os principais dados coletados <sup>23</sup>.

- **Quadro 7** – Emoções e *concerns* que mais aparecem nas entrevistas dos estudantes
- **Quadro 8** – Emoções e *concerns* que mais aparecem nas entrevistas das professoras

Os quadros foram assim organizados e se encontram nos apêndices E e F.

Nesta seção, os **quadros 7** (ver apêndice E) e **8** (ver apêndice F) foram construídos para resgatar o que apareceu nas entrevistas e não foi comentado pelos participantes na *cultural probe* e o que apareceu na entrevista e está igual na *cultural probe*. As entrevistas podem constituir uma amostra variada ou representativa (BARDIN, 1977) dos estudantes que manipularam o kit. A proposta é analisar como esse kit, uma coleção de tarefas de inglês, influenciou nas respostas dadas pelos participantes nas entrevistas.

O **quadro 7** será utilizado para a análise a seguir.

---

<sup>23</sup> A gravação das entrevistas dos dez estudantes e das duas professoras encontra-se em <<http://goo.gl/gb8xf2>>

A coluna das emoções traz, além das emoções fornecidas pela investigadora, na *cultural probe*, alguns adjetivos que os estudantes usaram no lugar da emoção e que serão explicados nos próximos parágrafos.

Comparando o **quadro 3** (ver apêndice A) com o **quadro 7** (ver apêndice E), percebe-se uma proximidade em relação às emoções e *concerns* utilizados pelos participantes. O grau de detalhamento por parte de alguns estudantes foi maior nas entrevistas porque a manipulação da *cultural probe*, anterior ao encontro com a investigadora, possibilitou aos estudantes aprofundarem mais suas respostas e, de certa forma, na entrevista, contarem histórias para exemplificá-las. Flick (2009, p. 145) afirma que “a profundidade demonstrada pelos entrevistados significa que eles asseguram que as respostas emocionais nas entrevistas vão além de simples avaliações como agradável e desagradável”. Entretanto, alguns estudantes e uma professora foram bem sucintos ao utilizarem o kit, não falando muito de suas emoções, ou repetindo a mesma emoção para mais de uma tarefa de inglês.

A **estudante 3**, por exemplo, contou que fazia aulas de inglês em grupo e aquilo era confortável para ela porque não precisava se expor e ela não era exigida, não precisava falar para mostrar que estava aprendendo a língua<sup>24</sup>. Como suas aulas, atualmente, são particulares, foi difícil abandonar o confortável, em seu ponto de vista, pois na modalidade atual, ela tem que participar ativamente o tempo todo, o que a fez perceber que, além de não estar evoluindo anteriormente e criar um bloqueio em relação à aprendizagem de inglês, ela também ouve mais e treina mais, na nova modalidade, mesmo sem praticar a parte oral muito. Esse detalhamento não foi possível com a *cultural probe* somente. A emoção atribuída pela estudante nesse caso foi de **desapontamento** e **irritação** (p. 139). E, na entrevista, a estudante falou que as emoções mais usadas por ela tinham sido **desapontamento, irritação e frustração**.

Diferente da **estudante 3**, o **estudante 10**, foi mais sucinto. Tanto na análise do **quadro 3** (ver apêndice A) quanto na análise do **quadro 7** (ver apêndice E), percebe-se a repetição das emoções por esse estudante. Uma diferença em relação aos dois quadros é que ele informa ter medo de ouvir em inglês e não entender porque tem dificuldades com essa habilidade e as palavras “parecem se perder” (p. 146), em sua opinião. Na entrevista, ele enfatizou a dificuldade que tem em ouvir e falar inglês e pretende se dedicar mais quando se formar na faculdade, quando terá mais tempo para se comprometer em aprender mais a

---

<sup>24</sup> Acessar a gravação <<http://goo.gl/gb8xf2>>

língua. Esse estudante usou na coluna emoção a palavra **confortável**, que não retrada uma emoção, mais um adjetivo. Esse adjetivo pode ser substituído por **confiança**, no entendimento da investigadora, uma emoção que ele sente por já conseguir falar inglês, não na forma como gostaria (p. 146), como ele afirma no **quadro 7**, mas pelo fato de ter a iniciativa de falar quando necessário.

Outros estudantes usaram adjetivos também. A **estudante 1** usou **traumático** e **ligada**. Essas duas palavras poderiam ser substituídas por emoções relacionadas ao **medo** e à **alegria** respectivamente de acordo com o entendimento da investigadora porque a **estudante 1** diz, na entrevista, ter certo trauma por já ter estudado em duas escolas diferentes e não ter aprendido a língua (p. 138). A investigadora entende, então, que o adjetivo **traumático** revela **medo** por parte dessa estudante de não ter aprendido a falar a língua por causa de experiências negativas. O adjetivo **ligada** é entendido pela investigadora como uma emoção que denota **alegria** porque a mesma estudante usa essa palavra para falar que não admite escrever inglês errado e, como não pode confiar nos sites de tradução, pergunta para os colegas fluentes na língua. Isso parece fazê-la aprender mais e a deixa **ligada**. Pode-se também afirmar que essa estudante utilizou a palavra **traumática** para se referir ao **medo** que ela tem em viver as mesmas experiências negativas que teve quando estou inglês anteriormente, medo esse comentado por Demir, Desmet e Hekkert, (2009) em seus estudos. A palavra **ligada** referindo-se à **alegria** significa que a estudante mostra **interesse** porque foi contagiada e quer escrever mais corretamente. Na *concern* relacionada a essa emoção, a estudante utiliza a palavra **horror**, que pode ser considerada uma emoção. **Tranquilidade** não é uma emoção, mas como está fazendo par com a emoção curiosidade, poderia atribuir somente à curiosidade a *concern* dessa estudante. **Tranquilidade** seria um complemento usado, pela participante, sem maiores implicações na pesquisa.

A **estudante 2**, por exemplo, utilizou as palavras **bloqueada**, **descontente** e **desmotivada** como emoções relacionadas aos seus *concerns* na entrevista. Essas palavras não se caracterizam uma emoção, mas podem ser relacionadas à **tristeza**, uma emoção que leva à baixa autoestima. Esse sentimento, ela deixou claro na entrevista. Pela *concern* dessa estudante, **tristeza** pode ser usada como a emoção que ela sente pela experiência de aprender inglês (p. 138).

A **estudante 4**, por exemplo, utiliza a palavra **suavidade** na coluna da emoção para se referir a *concern* relacionada à professora (p. 141). Para essa estudante, sua profesora percebe quando os estudantes não entendem o conteúdo e, então, ela explica novamente. Nesse caso,

a emoção a qual a estudante está se referindo pode ser a de **afeto**, uma emoção mais romântica que a estudante sente por causa de todo o contexto em sala de aula.

O **estudante 6** usou a palavra **divertido** na coluna da emoção (p. 143). Nesse caso, a emoção **animação**, uma faceta da **alegria** poderia ter sido usada para se referir à *concern* desse estudante, em vez de **divertido**. O que a investigadora entende é que esse estudante se sentia **alegre** porque, além dele, outras pessoas que estudavam inglês também não sabiam falar.

A palavra **aborrecimento** foi usada pelo **estudante 7** na coluna da emoção (p. 144). Essa palavra poderia ser substituída por **decepção**, outra faceta da **raiva** (DEMIR, DESMET e HEKKERT, 2009), uma emoção que induz a movimentos de defesa ou ataque, dependendo da situação. O estudante poderia ter utilizado apenas **frustração**, nesse caso, uma emoção que acompanha a palavra **aborrecimento** para a *concern* desse estudante.

Enfim, a **estudante 8** utilizou a palavra **desânimo** como uma emoção (p. 145). Essa palavra pode ser usada no lugar de **desgosto** ou de **tédio** como uma das facetas da **tristeza**, uma emoção que retrata a negação. Ou seja, a estudante se sente triste por algumas coisas que acontecem em sala de aula, no direcionamento da aula.

Na análise das entrevistas nota-se a utilização de menos emoções para retratar a *concern* dos estudantes. A **estudante 2**, por exemplo, utilizou menos emoções para cada uma das *concerns* que ela repetiu ou reforçou na entrevista (p. 138). No **quadro 7** (ver apêndice E), as *concerns* foram mais detalhadas se comparadas ao **quadro 3** (ver apêndice A) e se verifica a utilização de *concerns* mais sucintas. A utilização das emoções é maior no **quadro 3**, sendo duas, três ou quatro emoções para cada *concern*, dependendo do estudante.

A *cultural probe* serviu de estímulo para os estudantes pensarem sobre a aprendizagem de inglês e nas suas aulas, além de se prepararem para as entrevistas. A *cultural probe* é um método pelo o qual o investigador não precisa estar presente com o participante o tempo todo, deixando esse participante mais à vontade para fornecer mais informações pessoais (THORING et al., 2013), algo que não aconteceria tão naturalmente se o participante estivesse sendo observado ao manipular o kit. Esse estímulo fez com que os estudantes e as professoras pudessem organizar suas *concerns*, mesmo que algumas de forma muito sucinta, tendo mais tempo para pensar na emoção atribuída e previamente fornecidas pela investigadora.

Essa afirmação é relevante porque, nas entrevistas, os próprios estudantes manipularam o kit recapitulando as informações que eles já haviam colocado em cada uma

das tarefas. Muitos entrevistados disseram jamais ter pensado em expor suas dificuldades, preocupações e emoções para falar da aprendizagem da Língua Inglesa. O **estudante 7**<sup>25</sup> disse nunca ter participado de nenhuma pesquisa utilizando o inglês e acha a ideia válida principalmente se for para transformar a aula mais agradável, mais prazerosa e focada no que realmente interessa para o estudante. Essa não foi uma *concern*, mas um comentário feito após a manipulação do kit e da participação na entrevista e, somente na entrevista, o estudante relatou isso. Ele ainda enfatizou que usar um “livrinho” na sala de aula não basta porque não se deve estudar algo em inglês porque é uma necessidade e, nesse caso, ele se refere à necessidade que o curso impõe. É preciso fazer com que o estudante tenha mais vontade de participar. A **estudante 3**<sup>26</sup> compartilha do mesmo sentimento e diz não saber a receita de uma aula de inglês em que os estudantes participem, gostem e aprendam facilmente, mas se tivesse que dar um nome a esse planejamento seria usando o verbo **estimular**. Estimular para minimizar as experiências negativas com a língua, tornando a aula interessante e mostrando o progresso dos estudantes. Essa estudante ainda disse que participar da pesquisa a ajudou a ver o quanto os desapontamentos que ela não deveria ter ainda estão presentes porque ela só sabia que esse desapontamento a irritava.

A **estudante 8**<sup>27</sup> disse ter gostado de realizar as tarefas do kit porque a fez pensar no que precisa melhorar. Ela disse também que só percebeu algumas coisas em relação à aprendizagem da língua, como sua deficiência na escrita, depois de ter parado para pensar como essa habilidade estava sendo desenvolvida. Percebeu também que precisa melhorar na habilidade da fala porque seu trabalho exige que ela fale inglês cada vez mais e, em geral, a fez ter consciência de que poderia estar melhor.

As entrevistas mostraram que os estudantes estão satisfeitos com suas aulas porque quase todos eles migraram da modalidade em grupo para a modalidade individual. Isso apareceu na tarefa dos *post-cards* do kit, onde os estudantes descreveram suas experiências com a língua no passado e, nas entrevistas, deixando claro que o momento de falar ou complementar algo sobre essa tarefa foi o ápice da entrevista. Apesar de estarem satisfeitos com as aulas, **frustração**, que pode ser considerada uma das facetas da **raiva**, foi uma emoção recorrente entre os estudantes.

---

<sup>25</sup> Acessar a gravação <<http://goo.gl/gb8xf2>>

<sup>26</sup> Acessar a gravação <<http://goo.gl/gb8xf2>>

<sup>27</sup> Acessar a gravação <<http://goo.gl/gb8xf2>>

Em toda a análise, do kit e das entrevistas, percebe-se um equilíbrio quanto à utilização de emoções consideradas negativas e positivas. Acredita-se que esse equilíbrio está relacionado à migração de modalidade individual, opção feita por quase todos os estudantes, mostrando resultados positivos. O que eleva a utilização da emoção negativa entre os estudantes é a avaliação que eles fazem em relação às habilidades a serem desenvolvidas: escutar, falar, ler e escrever. Alguns estudantes não consideram um problema e dizem estar desenvolvendo essas habilidades, entretanto, os demais estudantes manifestam emoções negativas a uma ou outra habilidade a ser desenvolvida e confessam que mesmo nas aulas particulares isso é um agravante.

O **quadro 8** (ver apêndice F) salientou o quão sucinta a **professora 2** foi ao revelar suas emoções (p. 149). Como aconteceu no **quadro 7** (ver apêndice E), sobre os estudantes, o **quadro 7** apresentou *concerns* mais detalhadas (p.138) e, somente a **professora 1** utilizou mais emoções (p. 148), sendo o dobro de emoções que a **professora 2** conseguiu expressar.

Esses dois quadros também mostram um equilíbrio em relação às emoções positivas e negativas resultantes das *concerns* dessas professoras. Mesmo assim, a emoção negativa de **frustração** foi confirmada pela **professora 2** nas entrevistas e no kit, estando relacionada ao comportamento do estudante.

#### 4.2.1 Perfis de *concern* dos estudantes após a análise das entrevistas

As doze entrevistas foram realizadas *in loco* para que a investigadora pudesse extrair mais informação em relação à emoção dos estudantes. A diretriz seguida foi a de pedir para que os participantes dissessem a *concern* e a emoção relacionada a essa *concern*. A investigadora entende que entre uma *concern* e uma emoção há uma avaliação feita por esse estudante e, até que o estudante manifeste sua emoção, há outros fatores que influenciam, pois as aulas são diferentes umas das outras. Há estudantes que não gostam de inglês, mas depois de começarem a estudar, revelam certo interesse pelo idioma. Há também estudantes que gostam do idioma, mas ao contratarem o serviço, em determinada escola, não se adaptam às aulas presenciais porque essas aulas são consideradas padrões, ou seja, uma aula planejada da mesma forma para todos os estudantes que quiserem aprender ou praticar a língua. Esse tipo de planejamento não considera a real necessidade do estudante. Outra avaliação feita pelos estudantes é referente ao posicionamento do professor ou da professora de inglês. Esse profissional influencia os estudantes positivamente ou negativamente, dependendo de sua

abordagem. Esses exemplos revelam *concerns* que cada estudante possui independente do fato de estar ou não estudando o idioma, ou de querer ou não aprender o idioma. Mesmo o kit servindo de estímulo, algumas emoções não foram exploradas. Os casos mais notáveis foram do **estudante 9** e da **professora 2** que tiveram dificuldades e não utilizaram emoções para atribuir a suas *concerns*. A investigadora precisou, na entrevista, compreender as *concerns* dos estudantes para identificar seus perfis.

Algumas emoções se repetiram nas entrevistas, enquanto outras eram opostas ou, até mesmo conflitantes, trazendo novos dados para a pesquisa. A **estudante 3**, por exemplo, utilizou mais emoções negativas associadas a *concerns* e às histórias de sua experiência no **quadro 7** (p. 139) do que no **quadro 3** (p. 118). Os **quadros 7** (ver apêndice E) e **8** (ver apêndice F) mostraram que há um equilíbrio em relação as emoções agradáveis e desagradáveis.

A investigadora pôde concluir que, pelos dados coletados, a preocupação entre os estudantes foi desenvolver a habilidade de *listening* e *speaking*. Os resultados encontrados na pesquisa também convergiram para a utilização de um material para aprender inglês, como livros, mídias, além das metodologias já vivenciadas em outras escolas, todos relatos presentes nas falas dos **estudante 3** e **7**<sup>28</sup>.

O **estudante 9** que quase não utilizou emoções nas entrevistas (p. 146) e, apesar de não gostar de estudar linguagens, como enfatizou na sua entrevista, mostrou predisposição para aprender a língua. Ele utilizou menos emoções para descrever suas *concerns*, mesmo assim, as poucas emoções usadas foram as consideradas mais agradáveis.

Diferentes estudantes e professoras frente a uma mesma situação avaliarão o estímulo e as dificuldades de ensinar e aprender inglês de maneira distinta (*appraisals*). Um determinado estudante pode estar motivado a estudar inglês por causa do trabalho ou por causa das aulas particulares (*concern*), podendo avaliar essa situação como algo que lhe traga alegria (impacto emocional). Por outro lado, outro estudante, mesmo tendo aulas particulares de inglês, não consegue se comunicar por causa da pronúncia diferente (*concerns*), logo sentirá frustração (impacto emocional) em função dessa situação em que está inserido. Esses exemplos foram adaptados de Tonetto (2012).

---

<sup>28</sup> Acessar a gravação <<http://goo.gl/gb8xf2>>

## 5 DISCUSSÃO

O principal objetivo desse estudo foi refletir sobre o processo de construção de um perfil de *concern* de estudantes de inglês fundamentado na Teoria dos *Appraisals*.

Neste estudo, a investigadora se concentrou nas emoções mais frequentes entre os participantes: **irritação**, **tristeza**, **relaxamento** e **desapontamento**, ou **frustração** nessa sequência. Os resultados indicaram que, apesar de haver um equilíbrio entre as emoções resultantes das *appraisals*, uma emoção negativa foi a mais mencionada entre os participantes. Isso mostra que o serviço prestado, o ensino de inglês, mesmo trazendo **alegria** e **satisfação** para alguns estudantes, ainda causa emoções desagradáveis.

O modelo de compreensão que se busca, nesta pesquisa, é o da teoria dos *appraisals* (DESMET, 2002) composta das três variáveis *concerns*, *appraisals* e emoções (ver p. 39). A partir desse modelo, estudantes e professoras de inglês foram ouvidos individualmente e suas *concerns*, acerca do ensino e aprendizagem de inglês, foram identificadas. A *cultural probe* também foi aplicada como um instrumento que serviu de plataforma de discussão sobre a experiência do ensino de inglês. Sendo entregue antes das entrevistas, revelou antecipadamente as *concerns* e as emoções, ajudando os estudantes e as professoras a organizarem suas respostas nas entrevistas. Sem o kit, talvez, estudantes e professoras não detalhassem suas *concerns* e emoções.

A *cultural probe* e a entrevista evidenciaram que o estímulo que faz com que o estudante avalie a situação de aprendizagem e expresse uma emoção de **alegria** está relacionado às aulas de inglês particulares. Entretanto, essas aulas tendem a se direcionar para o método tradicional, segundo alguns estudantes, que enfatizam o não uso do livro o tempo todo e, principalmente, a não praticidade que esses livros oferecem. O relato de dois estudantes sugere que os livros são difíceis de manipular por trazerem conteúdos fragmentados. Cada unidade do livro apresenta um tópico e, para que o estudante acesse páginas diferentes, ele deve ir até o final do mesmo livro para verificar o *script* do áudio, por exemplo, a gramática relacionada à unidade e eventuais exercícios de *speaking*. O estudante tem que acessar o final do livro inevitavelmente para encontrar informações referentes ao que está aprendendo, tornando essa experiência de estudar inglês, com livros, irritante. Além disso, os livros atuais não trazem exercícios suficientes para a prática da língua, reclamam outros estudantes. As *concerns* que geraram as primeiras emoções consideradas

desagradáveis, podem servir de insumo para o designer, relacionado a como projetar para que experiências positivas possam ser experimentadas com o uso do livro pelos estudantes. Em uma pesquisa de design para experiência é possível ter essa percepção, utilizando os kits que revelaram *concerns* mais específicas dos estudantes de inglês. A utilização desse instrumento favoreceu a identificação de *concerns* que o designer precisa para projetar no sentido de provocar emoções agradáveis e evitar emoções desagradáveis. Dessa forma, ele aplica as *concerns* obtidas como insumo de um projeto de design para emoções dentro do contexto no qual ocorram e para os estímulos que geram tais *concerns*.

Cada uma dessas experiências relatadas são pessoais e subjetivas. A emoção atribuída por cada participante foi feita pela exigência da pesquisa e fez com que a investigadora percebesse certa dificuldade por parte de alguns estudantes ao lidar com suas emoções e falar de sentimentos que envolvam a relação de pessoas com outras pessoas, produtos e serviços dentro do contexto abordado.

As aulas particulares de inglês mostram uma preferência maior por um perfil de estudante preocupado com o seu desempenho profissional. Esse tipo de estudante se identifica com a modalidade individual porque percebe que aproveita as aulas quando somente ele e a professora estão presentes. Sabendo que ele é a única pessoa a aprender inglês naquele momento dentro do seu contexto, todas as indagações, explicações e oportunidades de praticar a língua ou tirar dúvidas cabem a esse estudante. A avaliação desse tipo de aula é bastante positiva entre esses estudantes, mesmo sendo a aula constituída de um estudante que deve participar o tempo todo, interagir e responder às perguntas da professora. Isso abre um alcance variado de possibilidades para o designer projetar, por exemplo, aulas particulares que gerem emoções positivas e evitem emoções negativas, sem deixar que as aulas caiam no modelo tradicional de ensino de línguas.

O perfil de *concern* obtido em relação às aulas e às outras avaliações positivas podem ser conferidos no **quadro 5** e estão relacionados às emoções mais agradáveis como *fascination* e *satisfaction*. Sendo um dos medos dos estudantes falar inglês, uma *concern* que aparece em relação a essa habilidade, também está relacionada a uma emoção agradável. No entendimento do estudante, isso acontece porque se trata de uma oportunidade que ele tem de ter a aula toda em inglês sem outro colega que não entenda querer falar português, algo visto como improdutivo nas aulas. A **estudante 8** se refere a isso na entrevista.

Neste estudo, os estudantes tiveram que resgatar as tarefas mais trabalhadas no ensino da língua, tarefas que mesmo com métodos de ensino pesquisado por estudiosos da área (ver apêndice G) atualmente deixam os estudantes **irritados, tristes e desapontados**.

Os estudantes sentem que as aulas de inglês são agradáveis, dependendo do motivo, então, estudar inglês será sempre agradável se eles conseguirem perceber a funcionalidade desse aprendizado, como ilustraram Demir, Desmet e Hekkert (2009) na relação que eles fizeram ao falar de um produto e do motivo que está relacionado à sobrevivência. De acordo com esses autores, o padrão de avaliação de satisfação, por exemplo, é semelhante ao da alegria e ambos são evocados para uma avaliação de consistência motora com uma diferença em relação ao componente de expectativas (ver p. 44).

Na interação do estudante e da aula de inglês, uma experiência de raiva envolve uma avaliação da situação como bloqueio (DEMIR, DESMET e HEKKERT, 2009) de não ser capaz de produzir determinada pronúncia, ou ler um parágrafo, ou escrever um email. Esse motivo de inconsistência, para os autores, evoca a raiva se a situação for avaliada como violadora de um padrão. Com a raiva, coisas e pessoas externas podem ser considerados responsáveis pelo indivíduo. Um estudante pode pensar que o responsável por ele ter que estudar e aprender inglês é seu supervisor que o pressionou para aprender o idioma o quanto antes. A inconsistência motivadora expressa nas experiências dos estudantes pode ser atribuída às circunstâncias, de acordo com Demir, Desmet e Hekkert (2009) que também afirmam que há muitos critérios para se determinar a relevância de uma emoção particular

As três principais abordagens usadas na psicologia para capturar e provocar experiências emocionais (DEMIR, DESMET e HEKKERT, 2009) são:

- Estímulos para provocar experiências emocionais em ambiente controlados.
- Entrevista feita com os indivíduos para que eles recordem suas experiências emocionais.
- Relato sobre as experiências emocionais envolvendo atividades diárias dos indivíduos.

Para alguns estudantes, mesmo sendo difícil expressar suas emoções usando as tarefas do kit, a maior parte das tarefas foi plenamente completada com as emoções, pois foram pensadas e adaptadas para uma determinada *cultural probe*. O design, uma disciplina integradora e interdisciplinar, é pensado nesta pesquisa como uma área que, familiarizada com o design para emoção e com *concerns*, pode ser usado para projetar aulas de inglês, considerando os dados fornecidos pelos estudantes e professoras nos kits e nas entrevistas. Essa familiaridade é refletida nos projetos de designers que usam as informações coletadas

para refletir e sugerir, utilizando os instrumentos necessários para suas projeções, além de seu conhecimento, criatividade e experiências pessoais para resolver um problema.

A fala de um dos participantes do *workshop*, uma mestrandia de design, foi referente a sua experiência com o inglês. Ela sabia que era importante estudar a língua, mas como suas aulas eram aos sábados de manhã, ela odiava ter que levantar cedo para ter que aprender outra língua. Disse nunca ter manifestado essa emoção negativa tão claramente e, atualmente, percebe o quão importante levantar cedo e aprender inglês a ajudou nos estudos. Baseado nessas experiências, ela colaborou com a criação de artefatos que fizessem com que os estudantes externassem suas emoções positivas e negativas em relação às aulas de inglês e usou seu conhecimento como parte de seu repertório. A criação da *cultural probe* foi o primeiro passo para a realização desta pesquisa.

As *concerns* dos estudantes foram reconhecidas pelas cinco tarefas realizadas no kit e reforçadas nas entrevistas, permitindo que alguns estudantes lembrassem suas histórias e experiências já vividas, mostrando certas emoções. A investigadora pode afirmar que, a partir das entrevistas, identifica-se um padrão de comportamento entre os estudantes. Esse comportamento é referente a como eles lidam com as obrigações de terem que aprender a falar uma língua estrangeira por causa do seu trabalho. Muitos sabem da responsabilidade que têm e, mesmo assim, admitem não se dedicar o suficiente para que seu desempenho melhore. Isso fica evidente para a investigadora por causa dos relatos nas entrevistas de estudantes que dizem não estudar em casa por causa da atenção que precisam dar à família, por causa da faculdade, ou por causa do próprio trabalho que exige deles mais horas trabalhadas por causa de reuniões, viagens etc. Essas avaliações geraram emoções desagradáveis como frustração e irritação encontradas com a aplicação do kit e reforçadas pelas entrevistas. Isso mostrou alguns perfis de *concerns* dos estudantes.

Não há dúvidas que os estudantes precisam se organizar para estudar e aprender uma língua estrangeira como o inglês, falada no mundo inteiro e considerada a língua dos negócios. Esse é outro padrão de comportamento que deve ser assumido pelos estudantes. Considerando isso, *concerns* conflitantes, não enfatizados nesta pesquisa, podem ser outro insumo no processo de projeção, além da metodologia e dos instrumentos de design a serem utilizados.

Algumas *concerns* listadas pelos estudantes podem ser classificadas como abstratas e segundo Demir, Desmet e Hekkert (2009), essas apresentam grande potencial de solução, gerando experiências agradáveis.

As experiências dos estudantes são diversas e ao mesmo tempo parecidas. As que se referem a experiências passadas refletem, de certa forma, no presente, mas de forma positiva, pois serviram de lição para que os estudantes continuassem estudando e buscando sua proficiência na Língua Inglesa. Uma percepção da investigadora é em relação às aulas particulares, mencionadas pelos estudantes e pelas professoras. Apesar de apresentarem resultados satisfatórios entre os estudantes, não pareceram ser diferentes de aulas tradicionais formadas por grupos de estudantes.

O designer pode, nesse caso, projetar para despertar emoções positivas para o estudante que frequenta aulas particulares, não permitindo que as aulas continuem sendo tradicionais. A escolha e a utilização de instrumentos com liberdade de escolha é desejável nos projetos de design, sendo oportuno que o projetista tenha a sua disposição ferramentas para serem utilizadas de acordo com o contexto, satisfazendo a necessidade específica do projeto. Não é foco desta pesquisa projetar, mas além de identificar os perfis de *concern*, mostrar ideias que possam ser coletadas para um futuro projeto com foco nas emoções dos estudantes de inglês.

Assim sendo, o perfil de *concerns* identificados foram organizados considerando as quatro habilidades: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*, consideradas fundamentais na aprendizagem e formação de um estudante de idiomas. As principais *concerns* estão relacionadas no quadro abaixo e se referem a cada habilidade.

**Quadro 2 – Perfil dos estudantes de inglês**

CATEGORIAS	CONCERNS
<b>LISTENING</b>	A principal <i>concern</i> , em relação ao <i>listening</i> , gerou a emoção <i>irritation</i> . Como <i>concern</i> , os estudantes, antes mesmo de fazer uma atividade relacionada ao <i>listening</i> , já manifestam suas dificuldades de não entender o que falam em inglês, ou entender errado.
<b>SPEAKING</b>	A principal <i>concern</i> , em relação ao <i>speaking</i> , gerou as emoções <i>sadness</i> e <i>disappointment</i> . Como <i>concern</i> , os estudantes apresentaram a vergonha que sentem ao pronunciar palavras em inglês. Além disso, dizem não ter vocabulário suficiente para falar. Assim, não saber pronunciar bem as palavras e frases é uma <i>concern</i> importante.

<b>READING</b>	A principal <i>concern</i> , em relação ao <i>reading</i> , gerou a emoção <i>relaxed</i> . Como <i>concern</i> , os estudantes dizem ter mais facilidade para compreender o que leem, isso porque eles conseguem usar os tradutores online para entender as palavras desconhecidas.
<b>WRITING</b>	A principal <i>concern</i> , em relação ao <i>writing</i> , gerou a emoção <i>disappointment</i> . Como <i>concern</i> , os estudantes dizem não ter a prática de escrever em inglês, porque é diferente do português, e porque não estão familiarizados com as estruturas inglesas.

Projetar considerando as características das quatro habilidades que os estudantes devem desenvolver conduzirá o projeto de design para emoção a ser assertivo. Essas são, de fato, as habilidades que devem ser desenvolvidas em uma língua, logo, se em atividades de *listening*, os estudantes percebem uma emoção desagradável, o trabalho do designer é, com criatividade, projetar algo que evite que após tal atividade o estudante sinta uma emoção desagradável. Assim deve acontecer para todas as habilidades que devem ser desenvolvidas igualmente e não de maneira isolada. O quadro com o perfil de *concern* do estudante de inglês, identificado nesta pesquisa, é para auxiliar o designer a projetar, percebendo se as emoções apresentam uma oscilação muito diferente de acordo com o que o estudante está desenvolvendo. As atividades de *reading*, por exemplo, não geram emoções negativas, portanto, o designer pode verificar quais exercícios estão sendo usados, transformando os demais exercícios, de acordo com cada habilidade, em algo que evite o desprazer de praticar a Língua Inglesa e que estimule o prazer.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é fruto de observações realizadas pela investigadora que pretende trazer um novo olhar, por meio do design, para um problema complexo que envolve o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa. A investigadora considera natural que a emoção esteja presente em atividades diversas do cotidiano de usuários e, neste caso, de estudantes de inglês. Ela também entende que o design para experiência e, mais especificamente, o design para a emoção podem melhorar a experiência do estudante de inglês ao estudar um idioma. Por razões diversas, um estudante de inglês decide aprender esse idioma. A forma como as aulas são planejadas levam em consideração métodos que, como já mencionado nesta pesquisa, muitas vezes tratam a metodologia como o centro do ensino.

A investigadora ainda entende que, sendo os motivos diversos para estudar inglês, cada estudante carrega uma expectativa diferente, podendo essas expectativas se apresentarem como *concerns*, ou o estímulo de cada um, disposições essas responsáveis pelos desejos e anseios em relação a aprender inglês, presentes também nesta pesquisa. As *concerns* que os estudantes apresentaram podem impactar seu bem-estar em relação à aprendizagem do idioma, como foi possível analisar nos **quadros 5 e 7** (ver apêndices C e E) principalmente por causa de algumas metodologias já vivenciadas por eles. Questões como objetivos, atitudes e padrões de comportamento (ver p. 44) podem ser um fator conflitante. Compreender essas questões interessa ao design que se caracteriza por ser uma disciplina criativa e focada na solução de problemas complexos.

Tendo o contexto da aprendizagem de inglês, nesta pesquisa, o objetivo principal foi refletir sobre o processo de construção de um perfil de *concern* de estudantes de inglês fundamentado na Teoria dos *Appraisals* e compreender como o design pode contribuir para despertar emoções e significados positivos. Essa contribuição é fundamental porque, após identificar as *concerns*, seria possível utilizá-las como insumo projetual para melhorar a experiência de aprendizagem de inglês entre os estudantes que enfatizaram preferir aulas particulares.

O conceito de *concerns*, uma variável da teoria dos *appraisals*, sustentou esta pesquisa. Essa teoria que descreve os interesses e os objetivos individuais deteve-se em *concerns* variadas e individuais. Das *concerns* identificadas, duas se destacaram: as aulas particulares e a utilização do livro didático. Uma confirmação também foi feita em relação a

melhorar as quatro habilidades que tornam os estudantes fluentes: ouvir, falar, ler e escrever bem. Essa também foi uma *concern* comentada entre os estudantes.

A investigadora percebeu que a decisão de estudar inglês envolve outros estímulos, como aspectos pessoais, além das obrigações dos estudantes terem que aprender inglês por causa da sua vida profissional ou de sua carreira. Os estímulos pessoais, envolvendo a aprendizagem da língua, mesmo considerados difíceis de desenvolver e melhorar, provocam *appraisals* que geram emoções mais positivas.

O desenvolvimento de uma solução projetual exigiria do designer um olhar atento na identificação das *concerns* que geraram emoções desagradáveis, para projetar experiências que causem emoções agradáveis ao aprender inglês. O **quadro 2** (ver p. 102) pode ser o começo dessa solução projetual. Esse projeto estaria focado principalmente no desenvolvimento das quatro habilidades: como transformar a experiência de um estudante de inglês mais agradável e positiva para que ele aprenda a ouvir, falar, ler e escrever bem?

Outro olhar atento do designer poderia ser em relação ao material didático usado nas aulas de inglês principalmente nas aulas particulares. As aulas em grupo são geralmente ministradas por professores que usam um livro como seu guia. Acompanhado de um livro do professor, o livro didático, também utilizado pelo estudante, é o planejamento da aula do professor de inglês. O professor se apoia no livro didático para ministrar suas aulas e todas as atividades são guiadas por esse livro. Se um determinado livro apresenta mais atividades de *listening* e *speaking*, as habilidades que os estudantes praticam mais, obviamente, serão as de *listening* e *speaking*, e as habilidades de *reading* e *writing* são trabalhadas com menos frequência porque assim tal material sugere. Da mesma forma, se um livro apresentar mais atividades de *reading*, compreensão textual e vocabulário, as atividades de *listening*, *speaking* e *writing* deixam de ser trabalhadas, praticadas e desenvolvidas, causando desconforto em alguns estudantes. Tendo esse apoio, o professor se acomoda, pois percebe que as atividades sugeridas já estão prontas nos livros e o que ele tem que fazer é apenas replicar para os estudantes conforme o nível de cada um. Sem perceber, o professor deixa de explorar as habilidades necessárias, concentrando-se no que o livro propõe, ou seja, na metodologia, em vez de atender o estudante, o que levou esse estudante a querer estudar inglês. Uma das *concerns*, encontrada nesta pesquisa, de acordo com o **estudante 7**, é referente ao fato de o estudante ter que estudar o que não é de seu interesse, abrir um livro e segui-lo do início ao fim, muitas vezes, aprendendo e praticando algo que não é o que o estudante realmente

precisa desenvolver. Irrefutavelmente, um estudante de inglês não é capaz de dizer o que ele deve ou não aprender, contudo, ele é capaz de expressar o motivo pelo qual precisa desenvolver uma língua estrangeira. Nesta pesquisa, os estudantes precisam estudar inglês por causa de sua condição profissional. O que é mais importante para esse estudante? Falar inglês ao telefone? Receber e-mails em inglês, compreendê-los e respondê-los em inglês também? Operar máquinas e escrever relatórios em inglês sobre sua utilização? Participar ativamente de reuniões ou videoconferências, falando inglês? Acompanhar reuniões ou videoconferências em inglês, tendo apenas que compreender a Língua Inglesa? Todos esses são motivos que levam um estudante a procurar uma escola de idiomas para aprender e desenvolver a Língua Inglesa. Por conseguinte, seguir um livro não pode satisfazer a necessidade desse estudante. Congruente a isso, o material, as atividades e as práticas devem ser planejadas, elaboradas e oferecidas aos estudantes para que eles tenham uma experiência positiva em estudar inglês e, como Carù e Cova (2007) enfatizam, é mais interessante viver experiências do que adquirir um produto ou serviço. Portanto, como afirmam Pine & Gilmore (2017), agregar valores aos produtos e serviços tornam a experiência desses usuários mais significativa. As aulas sendo individuais, como um designer poderia proporcionar uma experiência agradável ao estudante de inglês que precisa manipular um material, algo concreto que o ajude a efetivar sua aprendizagem?

Sendo os dados coletados e analisados, nesta pesquisa, para a identificação de um perfil de *concern*, esses dados estão sendo sugeridos pela investigadora para servir como insumo projetual futuramente. Pode-se utilizar esses dados como uma estratégia ou metodologia para direcionar novos projetos referentes ao ensino de inglês.

Algumas *concens* foram mais significativas do que outras e é papel do designer fazer essa identificação, usando uma metodologia que permita chegar ao problema. Trata-se de um desafio para os designers, que devem estruturar o problema a partir de interesses revelados pelos os usuários, retratando o desenvolvimento de solução projetual para o indivíduo, sua *concern* e o contexto em que ele está inserido. A geração de ideias, chamada de ideação em um projeto, pode partir de uma lógica divergente, causando certo desconforto por parte dos projetistas, entretanto, é uma fase essencial na estruturação do problema de projeto.

Outro problema de projeto pode ser levantado a partir de uma pesquisa focada nas *concerns* conflitantes, abrindo caminho para novas investigações. Considerando essa informação, repensar a *cultural probe* a ser utilizada em uma nova pesquisa é um anseio por

parte da investigadora que não conseguiu que alguns estudantes expressassem suas emoções espontaneamente com o uso do kit ou na entrevista. O que causou mais estranhamento foi a ausência de emoções para as *concens* da **professora 2** que disse ser difícil atribuí-las nesse contexto.

Nesta pesquisa, a escola que os estudantes estão estudando inglês atualmente e as demais mencionadas por eles não foram objeto de estudo. Futuramente, uma nova pesquisa comparando as *concerns* e as emoções de determinados estudantes de uma escola, comparado com outra poderia ser objeto de investigação também. Dessa forma, o desafio do designer é identificar as *concerns* conflitantes entre as duas escolas para seu projeto. A informação da escola é um dado relevante também para um projeto de design para experiência e para emoção porque faz o projetista entender melhor o ambiente em que esses estudantes estão inseridos para aprender inglês, buscando *insights* para o projeto.

Projetar sobre o que os indivíduos gostam de fazer sem apresentar conflitos pode ser desafiador para o designer. Práticas cotidianas podem servir como recurso em diferentes momentos da aprendizagem. O hábito de estudar a língua em casa é um aspecto a ser considerado inclusive para futuras investigações. Uma ferramenta utilizada pelo design é o *storytelling*<sup>29</sup>, ou seja, histórias contadas pelos estudantes de inglês, que podem trazer ideias pertinentes para o projeto.

A utilização da *cultural probe*, como já mencionado, deve ser repensada e simplificada, dependendo do foco do projeto, tornando-a ainda mais fácil de manusear. A formação de grupos multidisciplinares é um fator positivo para o desenvolvimento do projeto. Participando desses grupos, além dos estudantes de inglês, que devem expor o motivo pelo qual precisam praticar o idioma, é necessário mais professores de inglês, profissionais da língua estrangeira e conhecedores de estruturas e regras gramaticais necessárias a serem aprendidas de acordo com o nível de cada estudante, psicólogos, porque falar de design para a emoção é falar de um aspecto cognitivo e designers. No entanto, os resultados obtidos nesta pesquisa podem ser aprofundados para depois serem prototipados, com a participação dos integrantes mencionados acima, para somente então, serem avaliados. Dessa forma, seria possível avaliar se certas emoções despertariam de fato o objetivo de melhorar a experiência desse estudante de inglês.

---

<sup>29</sup> Sugestão de leitura: LUPTON, Ellen. **Desing is storytelling**. Cooper Hewitt Smithsonian Design Museum, 2017.

Outra forma de avaliar futuros estudos nesse contexto é coletar dados de mais professores de inglês, da mesma escola ou de diferentes escolas de idiomas. Essa investigação pode apresentar algumas limitações, como a distância das escolas escolhidas e a(s) metodologia(s) utilizada(s), mas ao mesmo tempo, o comparativo pode ser enriquecedor para a pesquisa, permitindo avaliar uma influência mais positiva ou negativa das *concerns* dos usuários em relação ao ambiente escolar, ao material didático utilizado nos diferentes níveis, à formação dos grupos ou de aulas individuais, além de outros fatores que podem ser explorados, como o custo e a formação do profissional que lecionará o idioma.

A revisão sistemática revelou alguns aspectos que o designer deve levar em consideração ao projetar. A idade do estudante e o fator cognitivo, porque aprender uma língua envolve atenção e consciência metalinguística, são informações essenciais para o projetista, que deve considerar ainda a existência ou não de experiência desse estudante em relação à Língua Inglesa. A revisão sistemática também trouxe como investigação a atividade de *reading*, uma das habilidades a ser desenvolvida e que, de acordo com os estudantes, nesta pesquisa, não revela uma emoção negativa. Por isso, essa habilidade deve ser trabalhada diferentemente da sugestão apresentada em um dos artigos dessa revisão sistemática (BRAUER, 2014).

A investigadora reforça que o designer deve compreender que as *concerns* são as disposições que os indivíduos carregam para o processo emocional, e seus estímulos são importantes apenas para as *concerns* desses indivíduos no seu contexto (TONETTO, 2012), nesta pesquisa, ao estudar inglês. Desse modo, essas *concerns* precisam ser distinguidas em três categorias: ATITUDES, OBJETIVOS E PADRÕES (ver p. 44).

A investigadora finaliza ressaltando que as pessoas e seus comportamentos diferem umas das outras, assim como suas necessidades e objetivos, como foi possível identificar com a participação dos estudantes de inglês dessa escola de idiomas. Para que o projeto de design para emoções seja eficiente é fundamental que o designer pense seu projeto a partir de características identificadas nos estudantes, desenvolvendo soluções para esses usuários, não apenas uma solução necessária para resolver o problema. Porque, projetar para gerar determinada experiência para que um indivíduo consiga evitar e despertar certas emoções exige que o designer entenda a particularidade de cada indivíduo envolvido no projeto. Uma única solução não resolverá o problema, mas mais soluções pensadas dentro de um contexto para que de fato as experiências positivas comecem a ser geradas.

## REFERÊNCIAS

ALBEN, L. **Quality of the experience.** *Interactions*, 3(3):11-15, 1996

ALVES, Mara da Rosa Alves; BORBA, Gustavo Severo de. **Um olhar sobre a experiência da sala de aula:** na perspectiva do design estratégico. São Leopoldo: Unisinos, 2016.

AZEREDO, José Carlos. **A linguística, o texto e o ensino da língua.** Disponível em <[http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/26/idioma26\\_a02.pdf](http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/26/idioma26_a02.pdf) > acesso em 25 de fevereiro de 2018.

BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas.** In: O Mundo da Saúde. São Paulo, 2011. Disponível em <[http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo\\_focal\\_como\\_tecnica\\_coleta\\_analise\\_dados\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf)> acesso em 01 de abril de 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BERKOVICH, Marianne. **Perspective probe:** many parts add up to a whole perspective. Proceeding, 2945-2954, 2019. Disponível em < <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=1520422>> acesso em 24 de março de 2019.

BUCHANAN, R. **Declaration by design:** rhetoric, argument, and demonstration in design practice. *Design Issues*, 2(1):4-22, 1985.

CARDOSO, R. **Uma introdução à história do design.** São Paulo, Edgard Blücher, 2004.

CARVALHO, Lucila; GOODYEAR, Peter. **Design learning networks and service innovation.** In: *design studies journal*, 2017. Australia: elsevier, 2017, p. 27-53. Disponível: <file:///c:/users/cristina/downloads/design,%20learning%20networks%20and%20service.pdf> acesso em 7 de março de 2018.

COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula.** 6.ed. São Paulo: Ática, 2009.

CROSS, N. 1982. **Designerly ways of knowing**. Design Studies, v.3 n.4.

DEMIR, E.; DESMET, P.; HEKKERT, P. **Appraisal patterns of emotions in human-product interaction**. International Journal of Design, V. 3, N. 2, 2009, p. 41-51. Disponível em < <http://www.ijdesign.org/index.php/IJDesign/article/view/587>> acesso em 18 de março de 2018.

DEMIR, E.; DESMET, P.; ÖZKARAMANLI, D. (2010). **How to design for emotions: experiences in a course**. Disponível em < [https://www.researchgate.net/publication/289450783\\_how\\_to\\_design\\_for\\_emotions\\_experiences\\_in\\_a\\_course](https://www.researchgate.net/publication/289450783_how_to_design_for_emotions_experiences_in_a_course)> acesso em 3 de março de 2018.

DESMET, P. M. A. **Designing emotions**. Unpublished doctoral dissertation, TU Delft, Delft, The Netherlands, 2002.

DESMET, P.; HEKKERT, P. **Framework of product emotion**. In: S. POGGENPOHL (ed.), IASDR: emerging trends in design research. Hong Kong, 2007.

DESMET, P. 2009. Special Issue Editorial: Design & Emotion. International Journal of Design, 3(2):1-6.

DESMET, P.; HEKKERT, P. 2009. **Design & Emotion**. In: International Journal of Design. Disponível em < [https://www.researchgate.net/publication/296805203\\_Design\\_Emotion](https://www.researchgate.net/publication/296805203_Design_Emotion) > acesso em 30 de março de 2018.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em revista, n. 24, 2004, p. 213-225.

FARIAS, Luana Sousa; FLEURY, André Leme. **Design e educação: estudo e formulação de métodos didáticos para alunos do ensino regular a partir do método de projeto do design**. In: Blucher Design Proceedings, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em < <http://pdf.blucher.com.br.s3->

[sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/cidi2015/congic\\_32.pdf](http://sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/cidi2015/congic_32.pdf) > acesso em 26 de março de 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 141-194.

FORLIZZI, J.; DISALVO, C.; HANINGTON, B. **Emotion, experience and the design of new products**. *The Design Journal*, 6(2):29-38, 2003.

FORLIZZI, J.; FORD, S.; HANINGTIN, B. **The building blocks of experience: an early framework for interaction designers**. In: Conference on Designing Interactive Systems: processes, practices, methods, and techniques, 3, New York City. *Anais...* New York, dis '00. ACM, p. 419-423, 2000.

FREIRE, Karine. **Reflexões sobre o conceito de design de experiência**. In: Strategic Design Research Journal, v. 2(1), 37-44, 2009.

FRIJDA, N. H **The laws of emotions**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.

GAFFNEY, Gerry. Cultural probes: usability techniques series. Information & Design, 2006. Disponível em < [www.infodesign.com.au](http://www.infodesign.com.au) > acesso em maio de 2018.

GAVER, W. et al. **Cultural probes**. In Interactions, pp.21-29, 1999.

GAVER, W. et al. **Cultural probes and the value of uncertainty**. *interactions*, volume XI.5, pp. 53-56, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. - são paulo: atlas, 2009.

GOMES, M. C.; OLIVEIRA, Andreza Alves de; ALCARÁ, Adriana Rosecler **Entrevista: um relato de aplicação da técnica**. Disponível em < <http://www.uel.br/eventos/cinf/index.php/secin2016/secin2016/paper/viewFile/359/175> > acesso em 20 de outubro de 2018.

HEKKERT, P. **Design aesthetics:** principles of pleasure in product design. *Psychology Science*, 48(2), 157-172, 2006

HEKKERT, P.; MCDONAGH, D. **Design and Emotion.** *The Design Journal*, 6(2):1-3, 2003.

KASHIMURA, Kaori; KUMAGAI, Kenta e FURUYA, Jun. **Experience design:** theory and practice. *Hitachi Review*, v. 62, n. 6, p. 293-301, 2013. Disponível em < [http://www.hitachi.com/rev/pdf/2013/r2013\\_05\\_101.pdf](http://www.hitachi.com/rev/pdf/2013/r2013_05_101.pdf)> acesso em 24 de março de 2019.

KURTGOZU, A. **From function to emotion:** a critical essay on the history of design arguments. *The design journal*, 6(2):45-49, 2003.

LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação De Edições Técnicas, 2017. 58 P. Disponível em < [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)> acesso em 27 de março de 2018.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas.** In Bohn, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada:** o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: ed. da UFSC, 1988. P. 211-236.

LIBÂNEO, José Carlos. 1982. **Tendências pedagógicas na prática escolar.** Disponível em < [https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias\\_pedagogicas\\_libaneo.pdf](https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf)> acesso em 30 de março de 2018.

LUPTON, Ellen. **Desing is storytelling.** Cooper Hewitt Smithsonian Design Museum, 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa.* São Paulo: Atlas, 2007.

MCLELLAN, H. **Experience design.** *Cyberpsychology & Behavior*, 3(1):59-69, 2000.

METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA. 2008. In: vice-reitoria de ensino de graduação e corpo docente e coordenação de educação a distância da Universidade Castelo Branco. Disponível em <  
[http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/letras/ingles/4\\_perodo/Metodologia\\_Ensin\\_Lingua\\_Inglesa\\_I.pdf](http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/letras/ingles/4_perodo/Metodologia_Ensin_Lingua_Inglesa_I.pdf)> acesso em 30 de março de 2018.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITCHELL, T. **Redefining designing**: from form to experience. New York, Van Nostrand Reinhold, 1993.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, v. 22, n.37, 1999.

MORITZ, S. **SERVICE DESIGN: PRATICAL ACESS TO AN ENVOLVING FELD**. Londres, KISD, 2005.

MOZOTA, Brigitte Borja de; KLÖPSCH, Cássia; COSTA, Felipe Campelo Xavier da. **Gestão do design**: usando o design para construir. Porto Alegre: Bookman, 2011.

NORMAN, D. **Design emocional**: Por que adoramos (ou detestamos) os objetos do dia a dia. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

NORTE, M. B. Et al. **Língua inglesa** São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013 – (coleção temas de formação, v. 4). Disponível em <  
[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/179739/3/unesp-nead-redefor\\_ebook\\_coltemasform\\_linguainglesa\\_v4\\_audiodesc\\_20141113.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/179739/3/unesp-nead-redefor_ebook_coltemasform_linguainglesa_v4_audiodesc_20141113.pdf)> acesso em 20 de outubro de 2019.

OZKARAMANLI, D; DESMET, P. 2012. **I Knew I Shouldn't, Yet I Did It Again!** Emotion-driven Design as a Means to Motivate Subjective Well-being. Interaction. International Journal of Design, 6(1):27-39.

PINE, Joseph; GILMORE, James. **Distinctive experience**. In: *Jornal of Shopper Research*, 2017. Disponível em < <http://www.journalofshopperresearch.com/wp-content/uploads/2017/03/JSR-Iss1-V1-Gilmore-Pine.pdf> > acesso em 25 de março de 2018.

PINE, j.; GILMORE, j. **Welcome to the experience economy**. *Harvard business review*, 1998. Disponível em < <https://www.researchgate.net/publication/299292969> > acesso em 15 de dezembro de 2018.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Relatos orais: do indizível ao dizível**. In: VON S., O. (Org.). *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. Enciclopédia Aberta De Ciências Sociais, v. 5. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1988.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São paulo: pioneira thomson learning, 2002.

REZENDE, Rosana Meire Cazadei. **As correntes pedagógicas e a função social da escola**. In: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas. Paraná, 2013. Disponível em < [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uel\\_ped\\_pdp\\_rosana\\_meire\\_cazadei\\_rezende.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uel_ped_pdp_rosana_meire_cazadei_rezende.pdf) > acesso em 8 de março de 2018.

ROCHA, E. **Bens como cultura: Mary Douglas e a antropologia do consumo**. In: m. Douglas; b. Isherwood, *o mundo dos bens*. Rio de janeiro, editora UFRJ, 2004.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. 2.ed. – São Paulo: Planeta, 2012.

SIDDAWAY, Andy. **What is a systematic literature review and how do I do one?** 2014: 1-13. Disponível em < [https://pdfs.semanticscholar.org/2214/2c9cb17b4baab118767e497c93806d741461.pdf?\\_ga=2.21635059.975457932.1558276394-1709507014.1558276394](https://pdfs.semanticscholar.org/2214/2c9cb17b4baab118767e497c93806d741461.pdf?_ga=2.21635059.975457932.1558276394-1709507014.1558276394) > acesso em 29 de abril de 2019.

SIEMER, M., MAUSS, I. e GROSS, J. **Same situation - different emotions: how appraisals shape our emotions.** American Psychology Association, V. 7, n. 3, 2007, p. 592-600. Disponível em: <  
<https://pdfs.semanticscholar.org/8f7c/3e8dc7aef0a7b9ad70911ffc4d181349273e.pdf>> acesso em 12 de janeiro de 2019.

THORING, katja et al. **Opening the cultural probes box: a critical reflection and analysis of the cultural probes method,** 2013. Disponível em <  
<https://www.researchgate.net/publication/252627658> > acesso em 2 de março de 2019.

TONETTO, Leandro Miletto. **A perspectiva cognitiva no design para emoção: análise de concerns em projetos para a experiência.** In: Strategic Design Research Journal, 2012, p. 99-106.

TONETTO, Leandro Miletto; COSTA, Filipe Campelo Xavier da. **Design emocional: conceitos, abordagens e perspectivas de pesquisa.** In: Strategic Design Research Journal, 2011, p. 132-140.

TONETTO, L.M.; DESMET, P. 2012. **Natural language in measuring user emotions: A qualitative approach to quantitative survey-based emotion measurement.** In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON DESIGN & EMOTION, 8, London, 2012.

UNESCO BRASIL. 1998. Disponível em <  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127139porb.pdf> > acesso em março de 2018.

UNESCO. **Educação, um tesouro a descobrir.** In relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, 2010. Disponível em <  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> > acesso em 25 de março de 2018.

WALTER, Aarron. **Design for emotion**. New york: 2011. Disponível em < <http://ebook.eqbal.ac.ir/web-design/designing%20for%20emotion.pdf> > acesso em 3 de março de 2018.

## GLOSSÁRIO

<i>Absorption</i> – absorção	<i>Insights</i> - intuição
<i>Acquisition</i> – aquisição	<i>Inspiration</i> – inspiração
<i>Activated</i> – ativado	<i>Interpret</i> – interpretar
<i>Active</i> – ativo	<i>Irritation</i> – irritação
<i>Admiration</i> – admiração	<i>Isolation</i> – isolamento
<i>Aesthetic</i> – estético	<i>Jealousy</i> – ciúmes
<i>Affect</i> – afeto	<i>Joyfulness</i> – alegria
<i>Alarm</i> – alarme	<i>Lack</i> – falta
<i>An</i> – um, uma	<i>Language</i> – língua, idioma
<i>Anxiety</i> – ansiedade	<i>Laptop</i> – computador portátil
<i>Approach</i> – abordagem	<i>Like</i> – gostar
<i>As</i> – como	<i>Links</i> – ligação
<i>Astonishment</i> – espanto	<i>Listening</i> – ouvir
<i>Awaiting</i> – aguardando	<i>Love</i> – amor
<i>Boredom</i> – tédio	<i>Make</i> – fazer
<i>Calm</i> – calmo	<i>Meaning</i> – significado
<i>Chat</i> – bate-papo	<i>Not</i> – não
<i>Comfort</i> – conforto	<i>Of</i> – de
<i>Commodities</i> – mercadorias	<i>One</i> – um
<i>Contempt</i> – desprezo	<i>Output</i> – saída
<i>Core</i> – núcleo, principal	<i>Participation</i> – participação
<i>Cultural</i> – cultural	<i>Passive</i> – passivo
<i>Curiosity</i> – curiosidade	<i>Pleasant</i> – agradável
<i>Customization</i> – customização	<i>Probe</i> – sonda
<i>Deferent</i> – atencioso	<i>Product</i> – produtos
<i>Deliver</i> – entregar	<i>Progress</i> – progresso
<i>Desire</i> – desejo	<i>Reading</i> – leitura
<i>Disappointment</i> – frustração	<i>Realm</i> – reino
<i>Disgust</i> – repugnância	<i>Relaxed</i> – relaxado
<i>Eagerness</i> – ansiedade	<i>Return</i> – retorno
<i>Economic</i> – econômico	<i>Sadness</i> – tristeza
<i>Education</i> – educação	<i>Satisfaction</i> – satisfação
<i>Efficacy</i> – eficácia	<i>Second</i> – segundo
<i>Emotional</i> – emocional	<i>Self</i> – auto
<i>Enjoyment</i> – diversão	<i>Service</i> – serviço
<i>Entertainment</i> – entretenimento	<i>Softened</i> – moderação
<i>Escapist</i> – escapista ou refúgio	<i>Speaking</i> – falar
<i>Esthetic</i> – estética	<i>Stage</i> – estágio
<i>Experience</i> – experiência	<i>Task</i> – tarefa
<i>Express</i> – expressar	<i>The</i> – o, a, os, as
<i>Extract</i> – extrair	<i>To</i> – para
<i>Fascination</i> – fascínio, encanto	<i>Trial</i> – teste
<i>First</i> – primeiro	<i>Unpleasant</i> – desagradável
<i>Four</i> – quatro	<i>User</i> – usuário
<i>Freedom</i> – liberdade	<i>Value</i> – valor
<i>Goods</i> – bens ou mercadorias	<i>Volunteer</i> – voluntário
<i>Immersion</i> – imersão	<i>Writing</i> – escrita
<i>Input</i> – entrada	

## APÊNDICE A

QUADRO 3 – EMOÇÕES E *CONCERN* DA *CULTURAL PROBE* DOS ESTUDANTES

ESTUDANTE	EMOÇÃO	<i>CONCERN</i>
Estudante 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Curiosity</i></li> <li>* <i>Inspiration</i></li> <li>* <i>Irritation e eagerness</i></li> <li>* <i>Sadness e upset</i></li> <li>* <i>Softened e curiosity</i></li> <li>* <i>Alarm</i></li> <li>* <i>Disappointment</i></li> <li>* <i>Fascination</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque está no início dos estudos da língua inglesa.</li> <li>* Porque gosta de estudar.</li> <li>* Porque eu tenho dificuldade de entender a língua.</li> <li>* Quando não sei o significado das palavras no texto.</li> <li>* Porque não me importo em não pronunciar adequadamente.</li> <li>* Porque não gosto de errar quando escrevo.</li> <li>* Porque eu não conseguia estudar no passado.</li> <li>* Porque estou esperançosa em aprender inglês desta vez.</li> </ul>
Estudante 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Desire, calm, fascination e relaxed</i></li> <li>* <i>Calm</i></li> <li>* <i>Disappointment, irritation, sadness e boredom</i></li> <li>* <i>Boredom e awaiting</i></li> <li>* <i>Irritation e disgust</i></li> <li>* <i>Boredom</i></li> <li>* <i>Desire</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Quando faço revisão da matéria e entendo a forma que o conteúdo foi explicado.</li> <li>* Porque a professora é dedicada e tem paciência.</li> <li>* Porque tenho que aprender a fazer perguntas e a escrever diferentes formas de dizer as horas.</li> <li>* Porque faltam mais atividades de <i>speaking</i>.</li> <li>* Porque deveria ter mais atividades de <i>writing</i>.</li> <li>* Quando estudei inglês no passado foi desesperador.</li> <li>* Tenho mais vontade de estudar agora que tenho aulas particulares.</li> </ul>
Estudante 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Disappointment</i></li> <li>* <i>Eagerness</i></li> <li>* <i>Desire</i></li> <li>* <i>Love</i></li> <li>* <i>Fascination</i></li> <li>* <i>Boredom e irritation</i></li> <li>* <i>Relaxed</i></li> <li>* <i>Love</i></li> <li>* <i>Irritation alarm</i></li> <li>* <i>Disappointment</i></li> <li>* <i>Irritation</i></li> <li>* <i>Sadness</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque não gosto quando não entendo a língua e riem de mim.</li> <li>* Porque entendi uma palavra em uma frase.</li> <li>* Porque o vocabulário é compatível com o que conheço.</li> <li>* As expressões corporais me ajudam a entender a língua.</li> <li>* Sou incentivada a falar sobre minha rotina.</li> <li>* Porque seguir o livro é monótono.</li> <li>* Porque entendo o contexto quando escuto.</li> <li>* Sinto que entendo mais palavras quando leio.</li> <li>* Tenho medo de entender errado quando escuto em inglês.</li> <li>* Porque não consigo lembrar as palavras e a pronúncia para falar.</li> <li>* Quando dependo de tradutores para coisas simples.</li> <li>* Porque tenho vergonha de falar e não consigo criar frases.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Eagerness</i></li> <li>* <i>Sadness e awaiting</i></li> <li>* <i>Jealousy, eagerness e inspiration</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque consigo criar frases simples.</li> <li>* Porque me tornei amiga da professora e não estudei.</li> <li>* Porque estou motivada por causa do trabalho, gosto das aulas particulares, mas ainda tenho vergonha de falar.</li> </ul>
Estudante 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Satisfaction, inspiration e desire</i></li> <li>* <i>Love e inspiration</i></li> <li>* <i>Admiration e joyfulness</i></li> <li>* <i>Softened e calm</i></li> <li>* <i>Eagerness</i></li> <li>* <i>Desire</i></li> <li>* <i>Alarm</i></li> <li>* <i>Curiosity</i></li> <li>* <i>Love e desire</i></li> <li>* <i>Love</i></li> <li>* <i>Desire</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque falamos somente inglês na aula e revisamos aspectos gramaticais que eu lembrei e fiquei satisfeita.</li> <li>* Eu adoro quando aprendo novas palavras e eu gosto de falar inglês.</li> <li>* Porque minha professora tem muitas ideias para explicar e é engraçada.</li> <li>* Minha professora entende quando eu preciso de ajuda e eu gosto porque ela é calma.</li> <li>* Porque me sinto ansiosa em entender tudo em inglês.</li> <li>* Ainda uso o tradutor, mas pretendo melhorar isso.</li> <li>* Porque ouvir é difícil e eu tenho que praticar.</li> <li>* Quando não conheço uma palavra, procuro seu significado.</li> <li>* Adoro as atividades de <i>speaking</i> e pretendo falar inglês muito bem.</li> <li>* Aprendi muitas palavras com os meus amigos. As aulas de inglês no passado eram muito engraçadas.</li> <li>* Porque tenho aulas particulares e posso falar bastante. Meu desejo é melhorar meu inglês.</li> </ul>
Estudante 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Love</i></li> <li>* <i>Disappointment</i></li> <li>* <i>Admiration</i></li> <li>* <i>Satisfaction</i></li> <li>* <i>Admiration</i></li> <li>* <i>Irritation</i></li> <li>* <i>Love e relaxed</i></li> <li>* <i>Irritation</i></li> <li>* <i>Astonishment</i></li> <li>* <i>Fascination</i></li> <li>* <i>Boredom e desire</i></li> <li>* <i>Sadness</i></li> <li>* <i>Curiosity</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque eu gosto de estudar inglês e eu gosto de ir às aulas.</li> <li>* Porque eu deveria estar melhor no inglês.</li> <li>* Porque minha professora sabe bastante inglês.</li> <li>* Eu gosto de tudo nas aulas de inglês.</li> <li>* Porque eu consigo escutar um <i>listening</i>.</li> <li>* Porque eu não consigo entender um <i>listening</i>.</li> <li>* Porque consigo entender o que eu leio.</li> <li>* Porque eu não consigo entender o que eu leio.</li> <li>* Quando eu tenho que falar inglês. Sinto medo e nervosismo.</li> <li>* Quando eu escrevo o que eu penso em inglês.</li> <li>* Porque eu quero falar inglês e fico nervosa, mas eu desejo aprender a falar inglês muito bem.</li> <li>* Porque desperdicei meu tempo estudando inglês em grandes grupos, não aprendi nada e tinha medo de errar.</li> <li>* Porque estou feliz com minhas aulas de inglês.</li> </ul>
Estudante 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Alarm</i></li> <li>* <i>Satisfaction</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque eu não me lembro de regras simples e detalhes da língua.</li> <li>* Porque eu fiz uma frase e ela estava correta.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Jealousy</i></li> <li>* <i>Calm, joyfulness e admiration</i></li> <li>* <i>Awaiting</i></li> <li>* <i>Relaxed</i></li> <li>* <i>Disappointment</i></li> <li>* <i>Astonishment</i></li>   <li>* <i>Disappointment</i></li> <li>* <i>Relaxed</i></li>   <li>* <i>Sadness</i></li> <li>* <i>Disappointment</i></li> <li>* <i>Eagerness</i></li>   <li>* <i>Joyfulness</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque eu não entendi o vídeo em inglês e senti medo.</li> <li>* Porque minha professora é calma, as aulas são boas e eu não vejo nenhum aspecto negativo.</li> <li>* Porque espero que o <i>listening</i> seja fácil.</li> <li>* Porque a leitura em inglês é sempre fácil para mim.</li> <li>* Porque <i>listening</i> é difícil e eu não gosto.</li> <li>* Quando eu não entendo ou não me lembro de nenhuma palavra.</li> <li>* Porque lembrar o vocabulário para falar é difícil.</li> <li>* Porque eu tenho tempo de pesquisar o vocabulário para escrever.</li> <li>* Não gosto de falar inglês porque é difícil.</li> <li>* Porque não me lembro das palavras para escrever.</li> <li>* Porque eu não entendia a professora quando estudei inglês no passado.</li> <li>* Porque estudo com uma professora que conheço e preciso de inglês para o meu trabalho.</li> </ul>
Estudante 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Satisfaction</i></li>   <li>* <i>Irritation</i></li>   <li>* <i>Awaiting</i></li>   <li>* <i>Fascination e inspiration</i></li> <li>* <i>Eagerness</i></li>   <li>* <i>Sadness</i></li> <li>* <i>Calm</i></li>   <li>* <i>Relaxed</i></li>   <li>* <i>Isolation</i></li>   <li>* <i>Eagerness</i></li>   <li>* <i>Inspiration</i></li> <li>* <i>Irritation</i></li>   <li>* <i>Disgust</i></li>   <li>* <i>Fascination e joyfulness</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque consigo entender o <i>listening</i>, tornando a atividade parecer fácil. Isso me inspira a continuar o processo de aprendizagem.</li> <li>* Porque não consigo entender o que as pessoas estão falando, principalmente quando são estrangeiros falando inglês.</li> <li>* Porque algumas aulas são sobre assuntos sem interesse para mim.</li> <li>* Porque eu uso o livro, vídeos e outras mídias para estudar.</li>   <li>* Quando falo que entendo o contexto quando pratico <i>listening</i>.</li> <li>* Tenho dificuldade em entender estrangeiros falando inglês.</li> <li>* Porque é mais fácil de entender o contexto e as palavras que conheço.</li> <li>* Não tenho problemas para ler, mas dificuldade com a pronúncia de algumas palavras.</li> <li>* Meu vocabulário é curto e não consigo manter diálogos longos.</li> <li>* Tenho dificuldades em colocar algumas palavras na ordem correta.</li> <li>* Consigo criar um diálogo curto que já é um começo.</li> <li>* Nunca me lembro da forma correta de utilizar as palavras quando escrevo.</li> <li>* Estudar inglês em grupos grandes, como fiz no passado, dificulta a aprendizagem.</li> <li>* Ter aulas particulares facilita e agiliza a aprendizagem.</li> </ul>

Estudante 8	<p>* <i>Alarm, curiosity e inspiration</i></p> <p>* <i>Irritation</i></p> <p>* <i>Relaxed</i></p> <p>* <i>Softened</i></p> <p>* <i>Satisfaction e boredom</i></p> <p>* <i>Fascination e disappointment</i></p> <p>* <i>Irritation</i></p> <p>* <i>Sadness</i></p> <p>* <i>Curiosity e satisfaction</i></p> <p>* <i>Sadness e inspiration</i></p> <p>* <i>Sadness e desire</i></p> <p>* <i>Disappointment e awaiting</i></p> <p>* <i>Disgust, boredom, relaxed e softened</i></p> <p>* <i>Joyfulness, fascination, love, satisfaction e inspiration</i></p>	<p>* Porque ainda preciso andar muito para aprender inglês, pois, tive dificuldades na leitura, na pronúncia e ao ouvir, mas estou engajada com a professora e com a turma o que me faz me sentir bem.</p> <p>* Porque, às vezes, a professora exagera no português e eu prefiro inglês.</p> <p>* Porque a professora explica quantas vezes forem necessárias.</p> <p>* Porque sinto admiração pela professora passar muita segurança.</p> <p>* Porque quando a professora fala eu consigo entendê-la, mas gostaria de ouvir mais e ter mais <i>listening</i>.</p> <p>* Porque somos incentivados a ler em voz alta, mas entendo menos quando leio em voz alta porque me preocupo com a pronúncia.</p> <p>* Porque quero ouvir mais em inglês.</p> <p>* Porque gostaria de ser mais funcional na minha leitura e gostaria que tivessem mais atividades de <i>reading</i>.</p> <p>* Há poucas atividades de <i>speaking</i> no livro, mas a professora incentiva a fazermos mais.</p> <p>* Porque são poucas as atividades de <i>writing</i> no livro, mas a professora dá mais atividades.</p> <p>* Sinto que estou praticando pouco, por isso, gostaria de mais atividades de <i>speaking</i>.</p> <p>* Escrevemos pouco, completamos frases e fazemos mais exercícios de gramática.</p> <p>* Porque estudar inglês antes foi desconfortável, mas depois descobri que tinha facilidade com a língua.</p> <p>* Percebo que ainda tenho que aprender muito, mas hoje o inglês faz parte da minha vida. Quero viajar e usar a língua quando necessário.</p>
Estudante 9	<p>* <i>Satisfaction</i></p> <p>* <i>Fascination</i></p> <p>* <i>Relaxed</i></p> <p>* <i>Irritation</i></p> <p>* <i>Relaxed</i></p> <p>* <i>Jealousy</i></p> <p>* <i>Sadness</i></p> <p>* <i>Inspiration</i></p>	<p>* Porque estou melhorando meu nível de inglês comparado a métodos anteriores.</p> <p>* Porque a professora é paciente e conhece o idioma.</p> <p>* Porque se eu tiver perguntas eu envio uma mensagem para a professora.</p> <p>* Quando eu me sinto cansado para estudar no final de semana.</p> <p>* Se em uma hora eu conseguir fazer todas as atividades.</p> <p>* Estudo inglês porque preciso, tornando minha dedicação mais difícil.</p> <p>* Meu envolvimento com o inglês era zero no passado.</p> <p>* Porque as aulas particulares e as viagens internacionais fizeram meu inglês melhorar.</p>

Estudante 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Calm</i></li> <li>* <i>Relaxed</i></li> <li>* <i>Alarm</i></li> <li>* <i>Eagerness</i></li> <li>* <i>Calm</i></li> <li>* <i>Curiosity</i></li> <li>* <i>Desire</i></li> <li>* <i>Admiration</i></li> <li>* <i>Satisfaction</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque as lições que simulam situações reais e experiências do dia a dia são interessantes para mim.</li> <li>* A professora é bem atenciosa com os alunos.</li> <li>* No início, a professora falava muito rápido e eu não a entendia.</li> <li>* Eu não entendo quando falam inglês comigo.</li> <li>* Ler é fácil porque tenho tempo para entender o significado de uma frase.</li> <li>* Eu tento me fazer entender porque para falar é muito importante praticar.</li> <li>* Sinto que é fácil escrever, eu consigo me expressar, mas preciso praticar mais.</li> <li>* Comecei a estudar inglês para ser capaz de viajar.</li> <li>* Minha primeira viagem foi uma experiência ótima.</li> </ul>
--------------	---	---

## APÊNDICE B

QUADRO 4 – EMOÇÕES E *CONCERN* DA *CULTURAL PROBE* DAS PROFESSORAS

PROFESSORA	EMOÇÃO	<i>CONCERN</i>
Professora 1	* <i>Curiosity, alarm e disappointment</i>	* Porque eu nunca sei o que o estudante pode perguntar e eu tenho que pesquisar para explicar o significado. Também utilizo estratégias diferentes para explicar, então, explico muitas vezes a mesma coisa e, acredito que eu deva melhorar cada vez mais as explicações para ajudar os estudantes. Às vezes, antes da aula começar, considerando que o conteúdo é fácil, eu me desaponto por pensar que o estudante entenderá a explicação e, na verdade, isso não acontece. Preciso saber mais e conhecer mais os estudantes.
	* <i>Admiration e alarm</i>	* Porque esse estudante é determinado e nunca falta as aulas, mas esse estudante também é muito exigente e não considera o seu progresso de aprendizagem, mesmo se saindo muito bem em algumas aulas.
	* <i>Calm e eagerness</i>	* Porque esse estudante é bem focado e nós conseguimos debater os assuntos por causa das suas perguntas e interesse. Durante as aulas, esse estudante mexe em seu celular muitas vezes e eu não sei o porquê. Será que ele quer que a aula termine logo?
	* <i>Joyfulness e isolation</i>	* Porque esse estudante gosta de falar eu aprendo outros assuntos com essas conversas. Eu adoro isso, mas esse estudante fala demais e eu quase não consigo comentar porque ele domina o “bate papo” nas aulas.
	* <i>Fascination</i>	* Porque é o momento que os estudantes podem melhorar ouvindo outras pessoas falando e eu quero que eles entendam outros sotaques. Eu gosto de preparar atividades de <i>listening</i> .
	* <i>Inspiration</i>	* Porque os estudantes podem melhorar seu vocabulário com a leitura. Eu incentivo a prática da leitura e sei que os estudantes podem aprender novas palavras lendo.
	* <i>Disappointment</i>	* Porque eu sei que não é fácil para os estudantes entenderem uma atividade de <i>listening</i> , há muitos sotaques e eles têm que ouvir duas, ou três, ou quatro vezes e é assim mesmo.
	* <i>Boredom e alarm</i>	* Porque quando os estudantes fazem a leitura de textos em inglês em voz alta e em português. Eu me sinto responsável por mostrar como fazer a compreensão de uma leitura.
	* <i>Joyfulness</i>	* Porque eu gosto de preparar atividades de <i>speaking</i> e praticar com os estudantes. Eu adoro quando eles apresentam progresso.
	* <i>Calm</i>	* As atividades de <i>writing</i> são bem tranquilas porque os estudantes não precisam praticar muito a escrita embora eu

	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Desire</i></li> <li>* <i>Eagerness e astonishment</i></li> <li>* <i>Sadness</i></li> <li>* <i>Fascination e disappointment</i></li> </ul>	<p>peça esse tipo de atividade como <i>homework</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque eu quero que os estudantes façam bastante progresso nas atividades de <i>speaking</i> e quando isso acontece, eu me dedico mais nessas atividades.</li> <li>* Porque eu preciso ajudar os estudantes a praticar mais <i>writing</i> e eu preciso de mais dicas de atividades de <i>writing</i>.</li> <li>* Porque foi meu primeiro emprego e eu não me dediquei o suficiente. Eu nunca associei aprendizagem com emoção.</li> <li>* Porque essa é minha profissão e eu entendi a lidar com isso com as técnicas de <i>coaching</i>. Infelizmente eu não percebi isso antes, que as aulas não eram para mim, e que eu sou o guia dos estudantes.</li> </ul>
Professora 2 <sup>30</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* <i>Satisfaction</i></li> <li>* <i>Love</i></li> <li>* <i>Disappointment</i></li> <li>*</li> <li>*</li> <li>*</li> <li>*</li> <li>* <i>Love</i></li> <li>* <i>Curiosity</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque trabalhamos o <i>Present Continuous</i> e o estudante entendeu.</li> <li>* Quando os estudantes se dedicam e conseguem atingir seus objetivos.</li> <li>* Quando os estudantes acreditam que já sabem inglês o suficiente.</li> <li>* As atividades de <i>listening</i> são boas para aprender vocabulário e para aprender como as palavras se combinam.</li> <li>* Eles deveriam ler jornais e revistas em casa.</li> <li>* Se eles não praticarem <i>speaking</i> em casa eles não desenvolverão essa habilidade.</li> <li>* Porque eles devem prestar atenção quando falam inglês.</li> <li>* Porque eu sempre reviso o que eles escrevem.</li> <li>* Porque, no passado, eu tive que estudar muito para preparar minhas aulas.</li> <li>* Porque eu já sei como ensinar inglês, mas estou sempre procurando materiais diferentes.</li> </ul>

<sup>30</sup> A professora não atribuiu emoção às tarefas de *input* e *output*. Disse na entrevista não ter conseguido pensar em alguma emoção para essas tarefas e somente descreveu a importância de cada uma das habilidades: *listening*, *reading*, *speaking* e *writing*.

## APÊNDICE C

QUADRO 5 – EMOÇÕES QUE MAIS APARECEM ENTRE OS ESTUDANTES

EMOÇÕES	CONCERNS	ESTUDANTES
* <i>Irritation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque eu tenho dificuldade de entender a língua.</li> <li>* Porque tenho que aprender a fazer perguntas e a escrever diferentes formas de dizer as horas.</li> <li>* Porque deveria ter mais atividades de <i>writing</i>.</li> <li>* Porque seguir o livro é monótono.</li> <li>* Tenho medo de entender errado quando escuto em inglês.</li> <li>* Quando dependo de tradutores para coisas simples.</li> <li>* Porque eu não consigo entender um <i>listening</i>.</li> <li>* Porque eu não consigo entender o que eu leio.</li> <li>* Porque não consigo entender o que as pessoas estão falando, principalmente quando são estrangeiros falando inglês.</li> <li>* Nunca me lembro da forma correta de utilizar as palavras quando escrevo.</li> <li>* Porque, às vezes, a professora exagera no português e eu prefiro inglês.</li> <li>* Porque quero ouvir mais em inglês.</li> <li>* Quando eu me sinto cansado para estudar no final de semana.</li> </ul>	<p>Estudante 1</p> <p>Estudante 2</p> <p>Estudante 2</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 5</p> <p>Estudante 5</p> <p>Estudante 7</p> <p>Estudante 7</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 9</p>
* <i>Sadness</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Quando não sei o significado das palavras no texto.</li> <li>* Porque tenho que aprender a fazer perguntas e a escrever diferentes formas de dizer as horas.</li> <li>* Porque tenho vergonha de falar e não consigo criar frases.</li> <li>* Porque me tornei amiga da professora e não estudei.</li> <li>* Porque desperdicei meu tempo estudando inglês em grandes grupos, não aprendi nada e tinha medo de errar.</li> <li>* Não gosto de falar inglês porque é difícil.</li> </ul>	<p>Estudante 1</p> <p>Estudante 2</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 5</p> <p>Estudante 6</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Tenho dificuldade em entender estrangeiros falando inglês.</li> <li>* Porque gostaria de ser mais funcional na minha leitura e gostaria que tivessem mais atividades de <i>reading</i>.</li> <li>* Porque são poucas as atividades de <i>writing</i> no livro, mas a professora dá mais atividades.</li> <li>* Sinto que estou praticando pouco, por isso, gostaria de mais atividades de <i>speaking</i>.</li> <li>* Meu envolvimento com o inglês era zero no passado.</li> </ul>	<p>Estudante 7</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 9</p>
* <i>Relaxed</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Quando faço revisão da matéria e entendo a forma que o conteúdo foi explicado.</li> <li>* Porque entendo o contexto quando escuto.</li> <li>* Porque consigo entender o que eu leio.</li> <li>* Porque a leitura em inglês é sempre fácil para mim.</li> <li>* Porque eu tenho tempo de pesquisar o vocabulário para escrever.</li> <li>* Não tenho problemas para ler, mas dificuldade com a pronúncia de algumas palavras.</li> <li>* Porque a professora explica quantas vezes forem necessárias.</li> <li>* Porque estudar inglês antes foi desconfortável, mas depois descobri que tinha facilidade com a língua.</li> <li>* Porque se eu tiver perguntas eu envio uma mensagem para a professora.</li> <li>* Se em uma hora eu conseguir fazer todas as atividades.</li> <li>* A professora é bem atenciosa com os alunos.</li> </ul>	<p>Estudante 2</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 5</p> <p>Estudante 6</p> <p>Estudante 6</p> <p>Estudante 7</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 9</p> <p>Estudante 9</p> <p>Estudante 10</p>
* <i>Disappointment</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque eu não conseguia estudar no passado.</li> <li>* Porque tenho que aprender a fazer perguntas e a escrever diferentes formas de dizer as horas.</li> <li>* Porque não gosto quando não entendo a língua e riem de mim.</li> <li>* Porque não consigo me lembrar das palavras e da pronúncia para falar.</li> </ul>	<p>Estudante 1</p> <p>Estudante 2</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 3</p>

	<p>* Porque eu deveria estar melhor no inglês.</p> <p>* Porque <i>listening</i> é difícil e eu não gosto.</p> <p>* Porque lembrar o vocabulário para falar é difícil.</p> <p>* Porque não me lembro das palavras para escrever.</p> <p>* Porque somos incentivados a ler em voz alta, mas entendo menos quando leio em voz alta porque me preocupo com a pronúncia.</p> <p>* Escrevemos pouco, completamos frases e fazemos mais exercícios de gramática.</p>	<p>Estudante 5</p> <p>Estudante 6</p> <p>Estudante 6</p> <p>Estudante 6</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 8</p>
* <i>Inspiration</i>	<p>* Porque gosta de estudar.</p> <p>* Porque estou motivada por causa do trabalho, gosto das aulas particulares, mas ainda tenho vergonha de falar.</p> <p>* Porque falamos somente inglês na aula e revisamos aspectos gramaticais que eu lembrei e fiquei satisfeita.</p> <p>* Eu adoro quando aprendo novas palavras e eu gosto de falar inglês.</p> <p>* Porque eu uso o livro, vídeos e outras mídias para estudar.</p> <p>* Consigo criar um diálogo curto que já é um começo.</p> <p>* Porque ainda preciso andar muito para aprender inglês, pois, tive dificuldades na leitura, na pronúncia e ao ouvir, mas estou engajada com a professora e com a turma o que me faz me sentir bem.</p> <p>* Porque são poucas as atividades de <i>writing</i> no livro, mas a professora dá mais atividades.</p> <p>* Percebo que ainda tenho que aprender muito, mas, hoje, o inglês faz parte da minha vida. Quero viajar e usar a língua quando necessário.</p> <p>* Porque as aulas particulares e as viagens internacionais fizeram meu inglês melhorar.</p>	<p>Estudante 1</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 4</p> <p>Estudante 4</p> <p>Estudante 7</p> <p>Estudante 7</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 9</p>
* <i>Desire</i>	<p>* Quando faço revisão da matéria e entendo a forma que o conteúdo foi explicado.</p> <p>* Tenho mais vontade de estudar agora que tenho aulas particulares.</p>	<p>Estudante 2</p> <p>Estudante 2</p>

	<p>* Porque o vocabulário é compatível com o que conheço.</p> <p>* Porque falamos somente inglês na aula e revisamos aspectos gramaticais que eu lembrei e fiquei satisfeita.</p> <p>* Ainda uso o tradutor, mas pretendo melhorar isso.</p> <p>* Adoro as atividades de <i>speaking</i> e pretendo falar inglês muito bem.</p> <p>* Porque tenho aulas particulares e posso falar bastante. Meu desejo é melhorar meu inglês.</p> <p>* Porque eu quero falar inglês e fico nervosa, mas eu desejo aprender a falar inglês muito bem.</p> <p>* Sinto que estou praticando pouco, por isso, gostaria de mais atividades de <i>speaking</i>.</p> <p>* Sinto que é fácil escrever, eu consigo me expressar, mas preciso praticar mais.</p>	<p>Estudante 3</p> <p>Estudante 4</p> <p>Estudante 4</p> <p>Estudante 4</p> <p>Estudante 4</p> <p>Estudante 5</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 10</p>
* <i>Fascination</i>	<p>* Porque estou esperançosa em aprender inglês desta vez.</p> <p>* Quando faço revisão da matéria e entendo a forma que o conteúdo foi explicado.</p> <p>* Sou incentivada a falar sobre minha rotina.</p> <p>* Quando eu escrevo o que eu penso em inglês.</p> <p>* Porque eu uso o livro, vídeos e outras mídias para estudar.</p> <p>* Ter aulas particulares facilita e agiliza a aprendizagem.</p> <p>* Porque somos incentivados a ler em voz alta, mas entendo menos quando leio em voz alta porque me preocupo com a pronúncia.</p> <p>* Percebo que ainda tenho que aprender muito, mas, hoje, o inglês faz parte da minha vida. Quero viajar e usar a língua quando necessário.</p> <p>* Porque a professora é paciente e conhece o idioma.</p>	<p>Estudante 1</p> <p>Estudante 2</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 5</p> <p>Estudante 7</p> <p>Estudante 7</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 9</p>
* <i>Satisfaction</i>	<p>* Porque falamos somente inglês na aula e revisamos aspectos gramaticais que eu lembrei e fiquei satisfeita.</p> <p>* Eu gosto de tudo nas aulas de inglês.</p>	<p>Estudante 4</p> <p>Estudante 5</p>

	<p>* Porque eu fiz uma frase e ela estava correta.</p> <p>* Porque consigo entender o listening, tornando a atividade parecer fácil. Isso me inspira a continuar o processo de aprendizagem.</p> <p>* Porque quando a professora fala eu consigo entendê-la, mas gostaria de ouvir mais e ter mais <i>listening</i>.</p> <p>* Há poucas atividades de <i>speaking</i> no livro, mas a professora incentiva a fazermos mais.</p> <p>* Percebo que ainda tenho que aprender muito, mas, hoje, o inglês faz parte da minha vida. Quero viajar e usar a língua quando necessário.</p> <p>* Porque estou melhorando meu nível de inglês comparado a métodos anteriores.</p> <p>* Minha primeira viagem foi uma experiência ótima.</p>	<p>Estudante 6</p> <p>Estudante 7</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 9</p> <p>Estudante 10</p>
* <i>Eagerness</i>	<p>* Porque eu tenho dificuldade de entender a língua.</p> <p>* Porque entendi uma palavra em uma frase.</p> <p>* Porque consigo criar frases simples.</p> <p>* Porque estou motivada por causa do trabalho, gosto das aulas particulares, mas ainda tenho vergonha de falar.</p> <p>* Porque me sinto ansiosa em entender tudo em inglês.</p> <p>* Porque eu não entendia a professora quando estudei inglês no passado.</p> <p>* Quando falo que entendo o contexto quando pratico <i>listening</i>.</p> <p>* Tenho dificuldades em colocar algumas palavras na ordem correta.</p> <p>* Eu não entendo quando falam inglês comigo.</p>	<p>Estudante 1</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 4</p> <p>Estudante 6</p> <p>Estudante 7</p> <p>Estudante 7</p> <p>Estudante 10</p>
* <i>Love</i>	<p>* As expressões corporais me ajudam a entender a língua.</p> <p>* Sinto que entendo mais palavras quando leio.</p> <p>* Eu adoro quando aprendo novas palavras e eu gosto de falar inglês.</p> <p>* Adoro as atividades de <i>speaking</i> e pretendo falar inglês muito</p>	<p>Estudante 3</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 4</p> <p>Estudante 4</p>

	<p>bem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Aprendi muitas palavras com os meus amigos. As aulas de inglês no passado eram muito engraçadas.</li> <li>* Porque eu gosto de estudar inglês e eu gosto de ir às aulas.</li> <li>* Porque consigo entender o que eu leio.</li> <li>* Percebo que ainda tenho que aprender muito, mas hoje o inglês faz parte da minha vida. Quero viajar e usar a língua quando necessário.</li> </ul>	<p>Estudante 4</p> <p>Estudante 5</p> <p>Estudante 5</p> <p>Estudante 8</p>
Curiosity	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque está no início dos estudos da língua inglesa.</li> <li>* Porque não me importo em não pronunciar adequadamente.</li> <li>* Quando não conheço uma palavra, procuro seu significado.</li> <li>* Porque estou feliz com minhas aulas de inglês.</li> <li>* Porque ainda preciso andar muito para aprender inglês, pois, tive dificuldades na leitura, na pronúncia e ao ouvir, mas estou engajada com a professora e com a turma o que me faz me sentir bem.</li> </ul> <p>Há poucas atividades de <i>speaking</i> no livro, mas a professora incentiva a fazermos mais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Eu tento me fazer entender porque para falar é muito importante praticar.</li> </ul>	<p>Estudante 1</p> <p>Estudante 1</p> <p>Estudante 4</p> <p>Estudante 5</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 10</p>
* <i>Boredom</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque tenho que aprender a fazer perguntas e a escrever diferentes formas de dizer as horas.</li> <li>* Porque faltam mais atividades de <i>speaking</i>.</li> <li>* Quando estudei inglês no passado foi desesperador.</li> <li>* Porque seguir o livro é monótono.</li> <li>* Porque eu quero falar inglês e fico nervosa, mas eu desejo aprender a falar inglês muito bem.</li> <li>* Porque quando a professora fala eu consigo entendê-la, mas gostaria de ouvir mais e ter mais <i>listening</i>.</li> <li>* Porque estudar inglês antes foi desconfortável, mas depois descobri que tinha facilidade com a língua.</li> </ul>	<p>Estudante 2</p> <p>Estudante 2</p> <p>Estudante 2</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 5</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 8</p>

<p>* <i>Calm</i></p>	<p>* Quando faço revisão da matéria e entendo a forma que o conteúdo foi explicado.</p> <p>* Porque a professora é dedicada e tem paciência.</p> <p>* Minha professora entende quando eu preciso de ajuda e eu gosto porque ela é calma.</p> <p>* Porque minha professora é calma, as aulas são boas e eu não vejo nenhum aspecto negativo.</p> <p>* Porque é mais fácil de entender o contexto e as palavras que conheço.</p> <p>* Porque as lições que simulam situações reais e experiências do dia a dia são interessantes para mim.</p> <p>* Ler é fácil porque tenho tempo para entender o significado de uma frase.</p>	<p>Estudante 2</p> <p>Estudante 2</p> <p>Estudante 4</p> <p>Estudante 6</p> <p>Estudante 7</p> <p>Estudante 10</p> <p>Estudante 10</p>
<p>* <i>Alarm</i></p>	<p>* Porque não gosto de errar quando escrevo.</p> <p>* Tenho medo de entender errado quando escuto em inglês.</p> <p>* Porque ouvir é difícil e eu tenho que praticar.</p> <p>* Porque eu não me lembro de regras simples e detalhes da língua.</p> <p>* Porque ainda preciso andar muito para aprender inglês, pois, tive dificuldades na leitura, na pronúncia e ao ouvir, mas estou engajada com a professora e com a turma o que me faz me sentir bem.</p> <p>* No início, a professora falava muito rápido e eu não a entendia.</p>	<p>Estudante 1</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 4</p> <p>Estudante 6</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 10</p>
<p>* <i>Awaiting</i></p>	<p>* Porque faltam mais atividades de <i>speaking</i>.</p> <p>* Porque me tornei amiga da professora e não estudei.</p> <p>* Porque espero que o <i>listening</i> seja fácil.</p> <p>* Porque algumas aulas são sobre assuntos sem interesse para mim.</p> <p>* Escrevemos pouco, completamos frases e fazemos mais exercícios de gramática.</p>	<p>Estudante 2</p> <p>Estudante 3</p> <p>Estudante 6</p> <p>Estudante 7</p> <p>Estudante 8</p>

<p>* <i>Admiration</i></p>	<p>* Porque minha professora tem muitas ideias para explicar e é engraçada.</p> <p>* Porque minha professora sabe bastante inglês.</p> <p>* Porque eu consigo escutar um <i>listening</i>.</p> <p>* Porque minha professora é calma, as aulas são boas e eu não vejo nenhum aspecto negativo.</p> <p>* Comecei a estudar inglês para ser capaz de viajar.</p>	<p>Estudante 4</p> <p>Estudante 5</p> <p>Estudante 5</p> <p>Estudante 6</p> <p>Estudante 10</p>
<p>* <i>Joyfulness</i></p>	<p>* Porque minha professora tem muitas ideias para explicar e é engraçada.</p> <p>* Porque minha professora é calma, as aulas são boas e eu não vejo nenhum aspecto negativo.</p> <p>* Porque estudo com uma professora que conheço e preciso de inglês para o meu trabalho.</p> <p>* Ter aulas particulares facilita e agiliza a aprendizagem.</p> <p>* Percebo que ainda tenho que aprender muito, mas, hoje, o inglês faz parte da minha vida. Quero viajar e usar a língua quando necessário.</p>	<p>Estudante 4</p> <p>Estudante 6</p> <p>Estudante 6</p> <p>Estudante 7</p> <p>Estudante 8</p>
<p>* <i>Softened</i></p>	<p>* Porque não me importo em não pronunciar adequadamente.</p> <p>* Minha professora entende quando eu preciso de ajuda e eu gosto porque ela é calma.</p> <p>* Porque sinto admiração pela professora passar muita segurança.</p> <p>* Porque estudar inglês antes foi desconfortável, mas depois descobri que tinha facilidade com a língua.</p>	<p>Estudante 1</p> <p>Estudante 4</p> <p>Estudante 8</p> <p>Estudante 8</p>
<p>* <i>Disgust</i></p>	<p>* Porque deveria ter mais atividades de <i>writing</i>.</p> <p>* Estudar inglês em grupos grandes, como fiz no passado, dificulta a aprendizagem.</p> <p>* Porque estudar inglês antes foi desconfortável, mas depois descobri que tinha facilidade com a língua.</p>	<p>Estudante 2</p> <p>Estudante 7</p> <p>Estudante 8</p>
<p>* <i>Astonishment</i></p>	<p>* Quando eu tenho que falar inglês. Sinto medo e nervosismo.</p>	<p>Estudante 5</p>

	* Quando eu não entendo ou não lembro nenhuma palavra.	Estudante 6
* <i>Jealousy</i>	* Porque estou motivada por causa do trabalho, gosto das aulas particulares, mas ainda tenho vergonha de falar.  * Porque eu não entendi o vídeo em inglês e senti medo.  * Estudo inglês porque preciso, tornando minha dedicação mais difícil.	Estudante 3  Estudante 6  Estudante 9
* <i>Upset</i>	* Quando não sei o significado das palavras no texto.	Estudante 1
* <i>Isolation</i>	* Meu vocabulário é curto e não consigo manter diálogos longos.	Estudante 7

## APÊNDICE D

QUADRO 6 – EMOÇÕES QUE MAIS APARECEM ENTRE AS PROFESSORAS

EMOÇÕES	CONCERNS	PROFESSORAS
* <i>Disappointment</i>	<p>* Porque eu nunca sei o que o estudante pode perguntar e eu tenho que pesquisar para explicar o significado. Também utilizo estratégias diferentes para explicar, então, explico muitas vezes a mesma coisa e, acredito que eu deva melhorar cada vez mais as explicações para ajudar os estudantes. Às vezes, antes da aula começar, considerando que o conteúdo é fácil, eu me desaponto por pensar que o estudante entenderá a explicação e, na verdade, isso não acontece. Preciso saber mais e conhecer mais os estudantes.</p> <p>* Porque eu sei que não é fácil para os estudantes entenderem uma atividade de <i>listening</i>, há muitos sotaques e eles têm que ouvir duas, ou três, ou quatro vezes e é assim mesmo.</p> <p>* Porque essa é minha profissão e eu entendi a lidar com isso com as técnicas de <i>coaching</i>. Infelizmente eu não percebi isso antes, que as aulas não eram para mim, e que eu sou o guia dos estudantes.</p> <p>* Quando os estudantes acreditam que já sabem inglês o suficiente.</p>	<p>Professora 1</p> <p>Professora 1</p> <p>Professora 1</p> <p>Professora 2</p>
* <i>Alarm</i>	<p>* Porque eu nunca sei o que o estudante pode perguntar e eu tenho que pesquisar para explicar o significado. Também utilizo estratégias diferentes para explicar, então, explico muitas vezes a mesma coisa e, acredito que eu deva melhorar cada vez mais as explicações para ajudar os estudantes. Às vezes, antes da aula começar, considerando que o conteúdo é fácil, eu me desaponto por pensar que o estudante entenderá a explicação e, na verdade, isso não acontece. Preciso saber mais e conhecer mais os estudantes.</p> <p>* Porque esse estudante é determinado e nunca falta as aulas, mas esse estudante também é muito exigente e não considera o seu progresso de aprendizagem, mesmo se saindo muito bem em algumas aulas.</p> <p>* Porque quando os estudantes fazem a leitura de textos em inglês em voz alta e em português. Eu me sinto responsável por mostrar como fazer a compreensão de uma leitura.</p>	<p>Professora 1</p> <p>Professora 1</p> <p>Professora 1</p>
* <i>Curiosity</i>	* Porque eu nunca sei o que o estudante pode perguntar e eu	Professora 1

	<p>tenho que pesquisar para explicar o significado. Também utilizo estratégias diferentes para explicar, então, explico muitas vezes a mesma coisa e, acredito que eu deva melhorar cada vez mais as explicações para ajudar os estudantes. Às vezes, antes da aula começar, considerando que o conteúdo é fácil, eu me desaponto por pensar que o estudante entenderá a explicação e, na verdade, isso não acontece. Preciso saber mais e conhecer mais os estudantes.</p> <p>* Porque eu já sei como ensinar inglês, mas estou sempre procurando materiais diferentes.</p>	Professora 2
* <i>Calm</i>	<p>* Porque esse estudante é bem focado e nós conseguimos debater os assuntos por causa das suas perguntas e interesse. Durante as aulas, esse estudante mexe em seu celular muitas vezes e eu não sei o porquê. Será que ele quer que a aula termine logo?</p> <p>* As atividades de <i>writing</i> são bem tranquilas porque os estudantes não precisam praticar muito a escrita embora eu peça esse tipo de atividade como <i>homework</i>.</p>	<p>Professora 1</p> <p>Professora 1</p>
* <i>Eagerness</i>	<p>* Porque esse estudante é bem focado e nós conseguimos debater os assuntos por causa das suas perguntas e interesse. Durante as aulas, esse estudante mexe em seu celular muitas vezes e eu não sei o porquê. Será que ele quer que a aula termine logo?</p> <p>* Porque eu preciso ajudar os estudantes a praticar mais <i>writing</i> e eu preciso de mais dicas de atividades de <i>writing</i>.</p>	<p>Professora 1</p> <p>Professora 1</p>
* <i>Fascination</i>	<p>* Porque é o momento que os estudantes podem melhorar ouvindo outras pessoas falando e eu quero que eles entendam outros sotaques. Eu gosto de preparar atividades de <i>listening</i>.</p> <p>* Porque essa é minha profissão e eu entendi a lidar com isso com as técnicas de <i>coaching</i>. Infelizmente eu não percebi isso antes, que as aulas não eram para mim, e que eu sou o guia dos estudantes.</p>	<p>Professora 1</p> <p>Professora 1</p>
* <i>Love</i>	<p>* Quando os estudantes se dedicam e conseguem atingir seus objetivos.</p> <p>* Porque, no passado, eu tive que estudar muito para preparar minhas aulas.</p>	<p>Professora 2</p> <p>Professora 2</p>
* <i>Admiration</i>	* Porque esse estudante é determinado e nunca falta as aulas,	Professora 1

	mas esse estudante também é muito exigente e não considera o seu progresso de aprendizagem, mesmo se saindo muito bem em algumas aulas.	
* <i>Satisfaction</i>	* Porque trabalhamos o <i>Present Continuous</i> e o estudante entendeu.	Professora 2
* <i>Joyfulness</i>	* Porque esse estudante gosta de falar e eu aprendo outros assuntos com essas conversas. Eu adoro isso, mas esse estudante fala demais e eu quase não consigo comentar porque ele domina o “bate papo” nas aulas.  * Porque eu gosto de preparar atividades de <i>speaking</i> e praticar com os estudantes. Eu adoro quando eles apresentam progresso.	Professora 1  Professora 1
* <i>Isolation</i>	* Porque esse estudante gosta de falar e eu aprendo outros assuntos com essas conversas. Eu adoro isso, mas esse estudante fala demais e eu quase não consigo comentar porque ele domina o “bate papo” nas aulas.	Professora 1
* <i>Inspiration</i>	* Porque os estudantes podem melhorar seu vocabulário com a leitura. Eu incentivo a prática da leitura e sei que os estudantes podem aprender novas palavras lendo.	Professora 1
* <i>Boredom</i>	* Porque quando os estudantes fazem a leitura de textos em inglês em voz alta e em português. Eu me sinto responsável por mostrar como fazer a compreensão de uma leitura.	Professora 1
* <i>Desire</i>	* Porque eu quero que os estudantes façam bastante progresso nas atividades de <i>speaking</i> e quando isso acontece eu me dedico mais nessas atividades.	Professora 1
* <i>Astonishment</i>	* Porque eu preciso ajudar os estudantes a praticar mais <i>writing</i> e eu preciso de mais dicas de atividades de <i>writing</i> .	Professora 1
* <i>Sadness</i>	* Porque foi meu primeiro emprego e eu não me dediquei o suficiente. Eu nunca associei aprendizagem com emoção.	Professora 1
* (a professora não atribuiu nenhuma emoção a essas <i>concerns</i> na	* As atividades de <i>listening</i> são boas para aprender vocabulário e para aprender como as palavras se combinam.  * Eles deveriam ler jornais e revistas em casa.	Professora 2  Professora 2

<i>cultural probe)</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Se eles não praticarem <i>speaking</i> em casa eles não desenvolverão essa habilidade.</li><li>* Porque eles devem prestar atenção quando falam inglês.</li><li>* Porque eu sempre reviso o que eles escrevem.</li></ul>	Professora 2  Professora 2  Professora 2
------------------------	--	--

## APÊNDICE E

QUADRO 7 – EMOÇÕES E *CONCERN* QUE MAIS APARECERAM NAS ENTREVISTAS DOS ESTUDANTES

ESTUDANTE	EMOÇÃO <sup>31</sup>	CONCERN
Estudante 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Curiosa</li> <li>* Inspirada</li> <li>* Irritação</li> <li>*Tranquilidade e curiosidade</li> <li>* Ligada</li> <li>* Desapontamento</li> <li>* Desestimulada</li> <li>* Curiosa</li> <li>* Traumática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque está conhecendo a professora e o método. Está apostando suas ficha na escola.</li> <li>* Porque está voltando a estudar e está gostando bastante.</li> <li>* Porque tem dificuldade de entender e escuta mais de uma vez (sente que tem que adivinhar o <i>listening</i> – comentário da investigadora).</li> <li>* Porque não tem vergonha de falar errado, pois pode confirmar com a professora se está evoluindo na pronúncia e corrigir o que tem que corrigir. Não vê isso como um problema.</li> <li>* Tem pavor de escrever errado e sem concordância, considera isso um horror porque não é fluente, tem que procurar se o que escreve está certo. Não confia nos sites para essa verificação.</li> <li>* Porque já conheceu escolas de inglês que não gostou do método, nem dos professores, mas considera isso muito pessoal.</li> <li>* Porque teve que estudar duas horas por semana ao telefone, só ouvindo e dez minutos antes de terminar a aula, falava com a professora.</li> <li>* Porque está gostado do método da escola que está estudando atualmente. Sabe que tem que estudar e que se dedicar. O pessoal da empresa, uma multinacional, onde a estudante trabalha cobra que ela tem que falar inglês. A estudante também se sente obrigada a aprender a falar inglês bem e sabe que tem que melhorar.</li> <li>* Porque diz ter estudado inglês a vida toda com a sensação de nunca aprender nada. Como está gostando da escola, espera tirar a ideia ruim que tem em relação à Língua Inglesa e passar a gostar mais e se dedicar mais, vendo filmes, ouvindo mais porque a maioria da pessoas que conhece e todos os seus colegas são praticamente fluentes em inglês.</li> </ul>
Estudante 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Bloqueada</li> <li>* Tranquilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque tem dificuldades no <i>speaking</i>, tem dificuldades em falar, sente-se bloqueada.</li> <li>* Porque ler parece ser mais fácil já que consegue enxergar a palavra, juntar tudo que aparece escrito e entender o contexto. Fica mais à vontade porque faz aula particular.</li> </ul>

<sup>31</sup> Nas entrevistas, os estudantes utilizaram mais adjetivos além das emoções, então, esses adjetivos são utilizados na coluna emoção e detalhados na análise das entrevistas., subcapítulo 4.2.

	<p>* Descontente e desmotivada</p> <p>* Medo</p> <p>* Descontente</p> <p>* Satisfação</p> <p>* Medo</p> <p>* Confusão</p>	<p>* Porque sempre ouviu o inglês americano e tem bastante dificuldades em escutar o inglês britânico. A estudante também acha o livro ruim, nada amigável de manusear e perde muito tempo tendo que verificar uma página que, em seguida, pede para ir para outra para complementar uma atividade, a de <i>listening</i>, por exemplo.</p> <p>* Porque estudava em outros cursos, com outras pessoas e se sentia travada. Também porque, mesmo se sentindo à vontade em se comunicar com sua professora, ainda se sente travada para falar inglês. É sempre seu namorado que fala no aeroporto, no hotel, no restaurante.</p> <p>* Porque deveria falar mais e ainda se sente muito travada. Quando vê que o final do ano está chegando, sente que tem que acelerar porque já deveria estar mais avançada no inglês. Percebe isso porque procura se atualizar profissionalmente e os sites que utiliza estão em inglês, há muitos termos e não consegue entendê-los.</p> <p>* Porque percebe que a professora está disposta a passar seu conhecimento e levar novidades. Percebe o esforço da professora, valoriza isso e se sente à vontade em falar inglês com a professora, pois a professora é bem flexível e isso a ajuda bastante, a tranquiliza. A estudante se cobra bastante e diz estar ciente de que tem de fazer seu papel.</p> <p>* Porque era muito tímida para falar em grupo quando a professora pedia. Tinha vontade de sair correndo cada vez que a professora solicitava sua participação.</p> <p>* Porque tentou aula particular depois da experiência em grupo, mas não tinha um cronograma, as aulas eram dadas conforme seu ritmo e sentia que só pagava e não aprendia nada. Atualmente, as palavras ainda não vêm, ainda não se sente preparada.</p>
Estudante 3	* Frustração	<p>* Porque participou de uma aula onde um vídeo foi passado. Tratava-se de uma <i>stand-up</i> em que o ator dava a deixa da piada e as pessoas que o assistiam no vídeo riam muito, mas a estudante não conseguia rir. A estudante disse que precisava de mais palavras e mais frases para entender o contexto porque ela não entende todas as palavras. Quando a estudante entendia uma piada já não tinha mais graça porque já tinha que prestar atenção em outras partes do vídeo. Após o término do vídeo, a estudante conseguiu responder a atividade, mas, em sua opinião, com um retardo. Logo, o sentimento de frustração por não conseguir acompanhar o vídeo na sua totalidade supera o alívio de ter entendido a atividade. A felicidade, o êxito de ter entendido não é maior do que os <i>inputs</i> recebidos e não totalmente entendidos. Sente frustração também porque, mesmo entendendo uma conversa, as palavras, não consegue responder de volta, não consegue responder a uma pergunta em inglês. Sua frustração com o inglês é também porque ele é muito diferente e distante do</p>

	<p>* Medo</p> <p>* Desapontamento e irritação</p> <p>* Alerta</p> <p>* Relaxada</p>	<p>português em formação de frases, estruturas, pronúncia, até da posição do adjetivo, a forma de perguntar e de responder. A frustração também é em relação ao output, de não conseguir falar.</p> <p>* Porque não sabe se está interpretando bem, entende bem os vídeos, as conversas. Muito do que entende é por causa do contexto e por entender palavra por palavra. Usa das suas vivências fora da sala de aula como dinâmica para entender o contexto, mas gostaria de saber a grafia de certas palavras para verificar o significado, para ter certeza que entendeu, porque fica com dúvida. Pela pronúncia não consegue saber que palavra foi usada, não sabe como se escreve e pensa se realmente entendeu. A estudante acha que por causa de uma palavra ou frase que desconhece o entendimento pode ser o contrário do que ela realmente pensa que é. Na aula, ela se sente à vontade em se arriscar, em falar errado porque ela não está exposta para o mundo, mas no mercado de trabalho, não tem como se expor negativamente. Se ela der uma resposta errada para um cliente, ela expõe a empresa onde trabalha e isso é uma preocupação que ela tem. Em uma viagem, como a que ela fez, falar errado, tudo trocado, não é problema porque ela não verá essas pessoas nunca mais e o contexto de uma viagem é diferente para a estudante. Para a estudante, o ambiente lá fora é hostil a ponto de ela falar inglês. Se a língua for espanhol, ou italiano, no ambiente de trabalho, ela não consegue se expressar da mesma forma. O que está em jogo é a exposição é a obrigação de falar, por isso, o bloqueio. A matriz da empresa onde ela trabalha é estrangeira, então qualquer problema mais sério é com eles e é em inglês a comunicação. Há sempre visitas de pessoas que falam inglês. “Minha chefia não é brasileira, mas ele fala português porque ele mora no Brasil há alguns anos, mas a probabilidade de eu ter um chefe que só fale inglês é altíssima e eu não sei o que eu vou fazer”.</p> <p>* Porque não consegue corresponder, na opinião da estudante, não consegue falar. Consegue entender certos diálogos, mas não consegue se expressar, o que se torna uma tortura. A estudante se sente irritada porque somando os três anos que já estudou inglês, depois mais dois anos e meio parada, sem receber nenhum <i>input</i> na Língua Inglesa e agora um semestre de inglês, quando retornou aos estudos, mesmo conseguindo entender alguma coisa, pelo menos, atualmente ela consegue entender alguma coisa, ela sente irritação de não conseguir desenvolver mais.</p> <p>* Quando tem que esternar alguma coisa em inglês, entra em pânico, pois não consegue falar no ritmo em que precisa.</p> <p>* Porque quando precisa escrever em inglês não é ruim, pois tem o tempo que precisa, os recursos que precisa, tem a internet e acha que já sabe o que tem que escrever. Melhor do que quando tem que falar. Não tem esses</p>
--	---	---

	<p>* Interesse</p> <p>* Confiança e segurança</p> <p>* Esperança</p> <p>* Tristeza</p> <p>* Satisfação</p> <p>* Feliz</p> <p>* Raiva</p>	<p>recursos, principalmente o do tempo. As expressões corporais também ajudam a estudante a entender a Língua Inglesa. Como ela não entende palavra por palavra e compreende pelo contexto, a expressão corporal da professora a ajuda a entender melhor.</p> <p>* Quanto mais palavras básicas em inglês a estudante ouvir, mais confiança e mais vontade de participar ela tem. Se o livro, que a estudante não gosta de usar, trazer o mesmo assunto com um vocabulário mais elaborado, ela se sente desestimulada. Usar um vocabulário básico faz a diferença para ela. A estudante não acha que precisar falar inglês no trabalho a ajuda a gostar de estudar essa língua. Ao contrário, ela vê isso como uma obrigação e não gosta disso, não se sente bem. Mesmo assim, ama viajar, ama conhecer outras culturas. Ela diz que nunca foi estimulada a gostar de estudar inglês.</p> <p>* Porque o maior estímulo que a estudante sente, independente de ter atividades de <i>input</i> ou <i>output</i> é o quão segura ela se sente para desenvolver não importa o quê. Pois, ainda sente um frio na barriga de ter que participar de reuniões em inglês. Diz não conseguir se comunicar, que as palavras saem soltas e acha isso um caos. Quando, nas reuniões, precisa só acompanhar, só prestar atenção, ela se sente mais tranquila porque sabe que, o contexto, consegue entender.</p> <p>* Porque está esperando a tal da caixinha que tanto falam para ela abrir e a coisa acontecer, e ela começar a falar inglês.</p> <p>* Porque o estalo de falar inglês ainda não aconteceu. O problema de estudar inglês no passado por mais de três anos e não ver os resultados acontecerem, não foi culpa da professora, mas da maneira como conduziam a aula, pois estava com uma professora que se tornou sua amiga. Essa diferença de papéis estudante/professor a atrapalhou e a bloqueou. Ela se convenceu que pelo tempo que estava estudando não conseguiria aprender a falar inglês. No passado todos os sentimentos em relação ao inglês são negativos.</p> <p>* Sente um pouco de satisfação porque, pelo menos, atualmente, consegue entender alguma coisa. Ela diz que esse é o sentimento atual.</p> <p>* Porque já percebe alguns <i>inputs</i> positivos, de conseguir compreendê-los.</p> <p>* Porque a estudante quer falar e não consegue.</p>
Estudante 4	* Inspiração	<p>* Porque gostou de ter lembrado aspectos gramaticais relacionados à aula anterior quando a professora revisou o conteúdo. A estudante gosta de lembrar coisas da língua que a permitem gravar melhor. Também diz gravar melhor quando conversa com a professora sobre o conteúdo na aula. A professora também entende facilmente quando a</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Satisfeita e desejo</li> <li>* Amor</li> <li>* Suavidade</li> <li>* Admiração</li> <li>* Ansiedade</li> <li>* Curiosidade</li> <li>* Isolamento</li> <li>* Desejo</li> </ul>	<p>estudante está com dúvidas porque a professora consegue ver no rosto da estudante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque consegue se comunicar em inglês durante toda a aula, e isso é um plano, e quando consegue se lembrar de coisas que a ajudam a se comunicar em inglês, sente mais vontade de estudar. A estudante também deseja melhorar seu vocabulário para manter um diálogo por mais tempo e falar inglês muito bem. Tem vontade de aprender mais porque tem estudado e aprendido novas palavras e discutido sobre essas palavras e sobre gramática, ficando inspirada em relação às aulas.</li> <li>* Porque gosta de aprender novas palavras e a estudante precisa aprender novas palavras. A estudante também ama, gosta bastante das atividades de <i>speaking</i>. Amou a experiência de aprender inglês no passado.</li> <li>* Porque a professora entende quando a estudante precisa de ajuda para escrever ou para falar. Quando a estudante escuta inglês e não compreende, a professora facilmente verifica que pode ser alguma dificuldade e a estudante vê isso como bom.</li> <li>* Porque a professora usa muitos artifícios e muitos exemplos diferentes para que a estudante consiga entender e toda explicação acontece em inglês e a estudante acha isso muito bom. A estudante não tem nenhum ponto negativo nesse momento porque estuda há dois meses com essa professora e tem gostado bastante.</li> <li>* Porque as atividades de <i>listening</i> são difíceis e a estudante precisa praticar mais. Também porque, às vezes, a estudante quer saber como fala tudo e quer ouvir e entender tudo.</li> <li>* Porque quando está lendo e não entende alguma palavra, a estudante procura o significado, ou se a leitura é em aula, ela discute o significado com a professora.</li> <li>* Porque prefere fazer as atividades de <i>writing</i> sozinha em sua casa, não na aula. Acha que fazendo isso, ganha mais tempo nas aulas para falar e não perde tempo escrevendo.</li> <li>* Porque deseja e precisa melhorar seu inglês.</li> </ul>
Estudante 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Amor</li> <li>* Feliz</li> <li>* Desapontada</li> <li>* Admiração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Gosto muito de inglês e das aulas. A atividade de leitura é mais fácil para mim. Adoro quando eu consigo entender o que estou lendo. Quando eu não consigo entender o que eu estou lendo é porque eu não aprendi a palavra. A leitura quando eu não consigo entender eu sei que é uma palavra nova e eu procuro aprender essa palavra nova</li> <li>* Quando estudo inglês e de responder essas emoções positivas na entrevista, eu posso me testar e eu tô muito feliz e surpresa com o meu inglês.</li> <li>* Porque eu sei que eu deveria estar melhor com o meu inglês e porque vejo minha dificuldade de entender ou no <i>listening</i>, os áudios do livro, novas pessoas falando inglês.</li> <li>* Quando eu posso escutar e entender e pela minha</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Irritação</li> <li>* Relaxada</li> <li>* Espantada</li> <li>* Fascinação</li> <li>* Aborrecimento</li> <li>* Tristeza</li> <li>* Curiosidade</li> </ul>	<p>professora de inglês porque ela sabe inglês muito e tem paciência comigo. Eu me sinto muito satisfeita com as aulas dela.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Quando eu não consigo entender o que eu escuto, me sinto nervosa e perco a linha da aula porque eu perco o contexto e sinto muito nervosismo. Quando eu escuto, eu não sei se eu já aprendi a palavra ou se eu não aprendi a palavra ainda.</li> <li>* Quando eu consigo ler em inglês e entender o que eu estou lendo, por exemplo, as camisetas, quando tem uma expressão em inglês ou figuras, expressões em inglês. Eu me sinto muito feliz quando eu consigo entender todas as expressões e o contexto.</li> <li>* Quando eu tenho que falar em inglês. Eu não sei se eu falo corretamente todas as frases, mas eu consigo falar sem pensar em português e esse é o primeiro passo.</li> <li>* Quando eu consigo escrever em inglês o que eu penso e eu acho mais fácil escrever sobre do que falar.</li> <li>* Porque eu quero falar em inglês e eu me sinto nervosa, eu me sinto toda confusa, eu tenho desejo que eu possa falar inglês muito bem.</li> <li>* No passado, eu perdi muito tempo e muito dinheiro porque eu fiz aulas de inglês em grandes grupos em outras escolas e eu não aprendi nada porque eu tinha medo de cometer erros e eu não ia às aulas e frequentemente não entendia nada, por causa disso, eu mudei de escola e de método. Agora eu tenho aulas de inglês sozinha e eu prefiro, eu preciso melhorar mais, mas em comparação com o passado... Eu sinto desejo de falar um inglês bastante bom e eu me sinto feliz com o meu inglês.</li> <li>* Em saber como estará meu inglês quando eu visitar minha amiga in Duluth</li> </ul>
Estudante 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Alerta</li> <li>* Satisfeito</li> <li>* Calmo</li> <li>* Nervoso</li> <li>* Desapontado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque quando há uma mensagem não entende, não se sente confortável e fica nervoso.</li> <li>* Porque há situações que o estudante consegue responder frases corretas.</li> <li>* Porque a professora é calma e paciente e passa calma para o estudante.</li> <li>* Porque não gostava da aula da professora anterior que o deixava nervoso mesmo as aulas sendo alegres e divertidas.</li> <li>* Porque a última atividade de áudio que vez em aula foi muito difícil, a pessoa que falava inglês, falava muito rápido. O estudante não entendeu nada mesmo a professora repetindo o áudio, mas ele não disse isso para a professora. Porque, às vezes, as leituras são fáceis, mas uma palavra diferente faz com que o entendimento fique distorcido. O estudante disse que tem que estudar em casa, ele sabe disso, mas não estuda. Só estuda com a professora e acha melhor assim. Entretanto, gostaria de estudar após cada</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Vergonha</li> <li>* Simples</li> <li>* Divertido</li> </ul>	<p>atividade feita em aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Sente vergonha de falar inglês com outras pessoas, acha muito difícil e não gosta de falar. Não sente vergonha de falar com a professora. Retornou a estudar inglês depois de 6 anos e diz não lembrar nada o que torna ir para a aula mais difícil. No passado, o estudante ficava mais envergonhado porque seus colegas estudavam e ele não. Isso criou um bloqueio nele. Foi na época da graduação e ele priorizou a graduação.</li> <li>* Não se lembra das palavras e precisa usar o dicionário. No trabalho, ele utiliza o Google tradutor, pois tem tempo para fazer isso, não precisa ser rápido para escrever, demorar para escrever não é um problema.</li> <li>* Foi divertido estudar com outras pessoas que falavam inglês no passado.</li> </ul>
Estudante 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Satisfeito</li> <li>* Irritação</li> <li>* Aborrecimento e frustração</li> <li>* Inspiração</li> <li>* Fascinação</li> <li>* Esperança</li> <li>* Ansioso</li> <li>* Relaxado e tranquilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque entendeu uma atividade de áudio trabalhada em sala de aula e, ao entender partes desse áudio, sua confiança foi aumentando. Isso o inspira a querer desenvolver mais e aprender mais.</li> <li>* Porque não entende as partes do áudio que se referem a indianos e chineses falando inglês cheios de sotaque o que torna o entendimento difícil e até incompreensível, na opinião do estudante. O <i>speaking</i> também o deixa irritado, mas reconhece que é um problema dele e não do professor.</li> <li>* Porque quando escuta indianos e chineses falando inglês tem que repetir o áudio várias vezes e mesmo assim não consegue entender o que eles dizem.</li> <li>* Porque gosta de ter aulas com vídeos ou jogos, ou com qualquer coisa que fuja um pouco do padrão da aula, mas o estudante também gosta das atividades do livro.</li> <li>* Porque algumas partes trabalhadas da última unidade sobre comunicação dentro da empresa, o estudante estava utilizando bastante no trabalho. Conectar o que ele está aprendendo com o que ele usa se torna fácil de aprender. Nas primeiras aulas de inglês na modalidade particular, a diferença foi nítida e o estudante começou a ver resultados.</li> <li>* Porque o estudante reclama que tem que estudar coisas do livro que não interessa, um assunto totalmente desconectado da sua realidade e não é o que ele quer, mas tem que passar por isso. Ele acha que isso não agrega em nada, ou melhor dizendo, não o inspira.</li> <li>* Porque quer entender, descobrir o que eles estão falando e barra em uma palavra desconhecida, ou no sotaque e isso complica o entendimento. O estudante diz que até acha que entende porque está se esforçando, mas não tem certeza disso durante o áudio.</li> <li>* Mesmo tendo palavras que não entende, dentro de um contexto, elas fazem sentido quando o estudante lê. Ler e escrever são mais tranquilos, na opinião dele, principalemnte quando se tem tempo para escrever.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Desmotivado</li> <li>* Alegria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque antes de fazer aulas particulares, na modalidade que faz atualmente, era sempre o mesmo padrão, dez, doze estudantes e um professor. Isso o incomodava e ele desistia de ir às aulas de inglês. Isso deve ter acontecido umas três ou quatro vezes.</li> <li>* Porque o estudante já consegue trabalhar com e-mail, música, mídias e até ler reportagens em inglês.</li> </ul>
Estudante 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Alerta</li> <li>* Curiosidade</li> <li>* Inspiração</li> <li>* Desânimo</li> <li>* Admiração</li> <li>* Irritação</li> <li>* Relaxada</li> <li>* <i>Softened</i></li> <li>* Satisfação</li> <li>* Aborrecida</li> <li>* Fascinação</li> <li>* Desapontamento</li> <li>* Tristeza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Porque a estudante sente que tem que estar alerta ao aprender novas palavras, novo vocabulário porque a nova palavra percebe o quanto ela tem que estudar.</li> <li>* Porque sente vontade de saber mais e de estudar mais gramática.</li> <li>* Porque quer chegar à fluência e vê que isso é possível. A professora também a inspira porque conhece a história da professora. Sente-se inspirada também porque a professora tem dado atividades extra de <i>writing</i>.</li> <li>* Porque, às vezes, percebe que não se lembra de uma palavra e se sente desanimada já que não gostaria de ter esquecido. Também sente desânimo em relação à pronúncia porque quando lê em pensamento acha que sua pronúncia está adequada, mas quando pronuncia em voz alta se sente uma criança que está aprendendo a ler.</li> <li>* Porque a professora tem bastante paciência, explica quantas vezes forem necessárias e é muito segura.</li> <li>* Porque acha que a professora exagera no português, às vezes, e prefere que a professora fale inglês o tempo todo, mas as colegas de aula também exageram no português. A culpa não é da professora. Se sente irritada porque quer ouvir mais inglês.</li> <li>* Porque a professora passa segurança</li> <li>* Porque se sente bem depois da aula de inglês, pois o grupo está engajado.</li> <li>* Porque a estudante tem atividades de <i>listening</i> para fazer em casa e a professora incentiva isso, mas ainda gostaria de ouvir mais a professora falar inglês. Sente-se satisfeita também porque consegue falar inglês um pouco, está falando mais do que antes e a estudante acha isso legal.</li> <li>* Porque, às vezes, não consegue ouvir muito bem. Quando lê auto e se concentra na pronúncia, não consegue entender o conteúdo.</li> <li>* Porque quando a estudante lê em inglês e entende se sente muito bem.</li> <li>* Porque se sente uma leitora passiva, ou funcional. Quando lê não consegue prestar atenção no significado e na pronúncia ao mesmo tempo. A estudante acha isso chato. Também se sente desapontada em relação ao <i>writing</i>.</li> <li>* Porque acha que o que está estudando ainda não tá legal e porque as atividades de <i>writing</i> ainda são poucas,</li> </ul>

	<p>* Desgosto</p> <p>* Feliz</p>	<p>resumindo-se, muitas vezes, ao complete do livro. Sente-se triste também porque percebe que está falando pouco inglês, principalmente no trabalho. As palavras estão muito soltas ainda e isso não está legal para a estudante.</p> <p>* Porque, no passado, a estudante diz que sua experiência com o inglês foi horrível. Não queria ouvir inglês o tempo todo porque achava difícil naquela época, no início, quando começou a estudar inglês. Atualmente é diferente, quer ouvir inglês porque já tem conhecimento e já entende mais.</p> <p>* Porque a estduante quer ser fluente em inglês, quer viajar, usar a língua no trabalho.</p>
Estudante 9	<p>* Satisfação</p> <p>*(Ausência de emoção)</p> <p>* Relaxado</p> <p>* Feliz</p> <p>*(Ausência de emoção)</p>	<p>* Porque está melhorando seu nível de inglês comparado a métodos anteriores de outras escolas. O estudante também gosta da paciência da professora porque ele pergunta o tempo todo se o que ele diz está correto, não relacionado ao conhecimento estrutural da língua.</p> <p>* O estudante se sente cansado em fazer o <i>homework</i>, não gosta de estudar inglês, mas estuda porque precisa e sabe que é importante para seu trabalho. O estudante não gosta de línguas, prefere as exatas. As aulas regulares de inglês são um problema para ele, mas ele não pode parar de estudar inglês senão ele não retorna. Percebeu o quanto foi importante se comunicar em inglês quando fez sua viagem internacional e conseguiu falar com as pessoas no supermercado, no posto de gasolina, pois entenderam ele.</p> <p>* O estudante diz para a professora que faz todas as atividades porque estudar inglês no final de semana é complicado, não consegue se dedicar.</p> <p>* Porque fez a prova de proficiência do Toiec e seu nível é intermediário. A empresa exige que os colaboradores tenham essa prova de proficiência. Com as aulas particulares e com a viagem internacional sente que seu entendimento com a língua melhorou, sua conversação, mas quer melhorar seu nível no Toiec, pois o resultado tem sido positivo.</p> <p>* Porque com um método diferente, como está estudando na modalidade particular é melhor do que em grupo. Não é do grupo que o estudante não gosta, mas da forma como as aulas são conduzidas em grupo, com revisão. Essa proposta para ele não é interessante.</p>
Estudante 10	<p>* Calma e curiosidade</p> <p>* Medo e nervosismo</p> <p>* Satisfação</p>	<p>* Porque entendeu a professora em um exercício específico e aprendeu novas expressões.</p> <p>* Porque tem dificuldade com o <i>listening</i> que precisa prestar atenção e entender o que escuta. Sabe que “perde” as palavras e quando escuta, fica com medo. Se não entende uma palavra, sente-se perdido.</p> <p>* Porque se sente mais confortável lendo, pois entende</p>

	<p>* Confortável</p> <p>* Alerta e relaxado</p>	<p>melhor e escrevendo porque, no trabalho, lê e escreve em inglês e entende as expressões. Seu trabalho envolve essa atividade.</p> <p>* Porque consegue falar, não na forma correta, com os tempos verbais. Sente-se mais confortável com o reading e o writing porque é o que mais pratica no trabalho.</p> <p>* Porque houve uma mudança de professora. No início não entendia muito, e suas maiores dificuldades são <i>listening</i> e <i>speaking</i>, mas a nova professora é muito atenciosa e entende as dificuldades do estudante. O estudante também disse que começou a aprender inglês porque queria viajar, conhecer outros lugares, outros países e para entender outras pessoas. Já notou uma grande diferença no seu desempenho por causa das aulas particulares que está fazendo agora, fala mais, escuta mais, aprende mais. Sua primeira viagem internacional foi muito boa e ele se comunicou na imigração, no hotel, no restaurante.</p>
--	---	---

## APÊNDICE F

**QUADRO 8 – EMOÇÕES E *CONCERN* QUE MAIS APARECERAM NAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS**

PROFESSORAS	EMOÇÃO	CONCERN
Professora 1	<p>* Curiosidade</p> <p>* Alerta</p> <p>* Desapontada</p> <p>* Calma</p> <p>* Ansiosa e espantada</p>	<p>* Porque a professora estava pensando no momento da aula. No início da aula, o estudante fez uma pergunta e a professora não tinha certeza da resposta porque nunca havia imaginado aquela possibilidade. Então, fizeram uma pesquisa online juntos e encontraram a resposta. Era possível o que o aluno tinha dito e a professora ficou mais curiosa para saber e entender mais.</p> <p>* Porque estava falando sobre o tempo com o estudante e notou que ele não tinha entendido, mas suas expectativas eram de que ele entenderia. Então, teve que explicar muitas vezes. Foi algo que a professora não estava imaginando. Na aula seguinte, a professora percebeu que o estudante ainda não tinha entendido o conteúdo, só porque ele disse que não estava se sentindo bem.</p> <p>* A professora gosta de fazer as atividades de <i>listening</i>, envia áudio pelo whatsapp, procura materiais na internet, procura deixá-los em contato com a língua, mas fica desapontada porque eles dizem não ter tempo de fazer as atividades e sabe que alguns não gostam desse tipo de dinâmica, mas eles precisam praticar, mesmo que seja difícil. Em sala de aula, eles querem entender tudo de primeira, mas não é assim, eles precisam praticar, é uma atividade passo a passo. Quando estão ouvindo um áudio em sala de aula, pedem para parar, dizem só um pouquinho, eu não entendi. “Eu não posso dizer para eles que é difícil. Eu tenho que lidar com isso. Não me sinto totalmente responsável com o <i>listening</i> do livro que direcionam o desenvolvimento da atividade, mas na atividade de <i>reading</i>, os estudantes querem traduzir para o português em vez de forçarem em inglês.” A professora acha que isso acontece porque a maioria dos seus estudantes são iniciantes, então eles querem traduzir e eu peço, por favor, para não traduzir. Nesse caso, a professora se sente responsável porque acha que os estudantes não deveriam traduzir, mas entende o lado dos estudantes porque isso é um processo e eles têm que se sentirem seguros.</p> <p>* A professora se sente calma porque não trabalha muito o <i>writing</i> em sala de aula, mas ao mesmo tempo se sente culpada. A professora faz alguns exercícios escritos no livro. Mas não se caracteriza um <i>writing</i> propriamente dito.</p> <p>* Porque a atividade de <i>writing</i> é importante para o aprendizado, os estudantes precisam escrever também, mas</p>

	<p>* Isolamento</p> <p>* Calma e ansiosa</p> <p>* Admiração e alerta</p>	<p>não é 100% importante. Se os estudantes precisam para coisas mais específicas, exames específicos, a professora diz não poder ajudar muito porque escreve coisas mais informais. Ela acha o <i>writing</i> difícil para si própria, portanto, acha que não consegue ajudar muito os estudantes.</p> <p>* Porque esse aluno gosta de falar bastante, mas ele não mantém um diálogo com a professora como ela gostaria. A professora faz perguntas para ele, ele responde e em seguida muda o assunto e não pergunta a opinião dela. Então, ela só escuta o estudante porque faz parte do trabalho dela, mas ela gostaria de manter uma conversa com o estudante.</p> <p>* Porque esse outro estudante é focado, toma nota de coisas importantes, faz perguntas, é um estudante calmo, mas ele verifica o celular dele de 15 em 15 minutos, e isso a faz pensar se ele está olhando o horário para o fim da aula, ou são mensagens que ele está esperando, ou se já está ansioso para ir para a casa. A expressão corporal dele não demonstra ansiedade, mas isso incomoda a profesora um pouco. Ela não sabe no que pensar e se desconcentra, às vezes, mas em geral, as aulas são muito boas.</p> <p>* Por causa da história de vida da estudante. A professora e a estudante têm uma sintonia, falam de pets e a professora acha a estudante persistente, gosta de inglês e sabe formar frases. Há momentos em que essa estudante deixa a professora <i>alarmed</i> e a professora não gosta disso, diz que a estudante é capaz, que ela sabe. Há aulas que a estudante está focada, mas há outras que a professora não sabe o que acontece com a estudante. A estudante parece avançar um passo e retroceder outro e a professora quer ajudá-la e se pergunta o que pode fazer.</p>
Professora 2	<p>* Desapontada</p> <p>* Amor</p>	<p>* Porque principalmente os estudantes intermediários param de estudar, pensando que já sabem tudo, não fazem mais o <i>homework</i>, não assistem mais séries, param de praticar e acham que já sabem tudo. A professora não gosta disso, mas adora quando os estudantes alcançam seus objetivos. Para ela, é a melhor coisa em ser professora. Ver o desenvolvimento dos estudantes é fantástico para essa professora.</p> <p>* Porque morou com os primos no exterior e teve que estudar inglês bastante para preparar suas aulas quando não tinha experiência suficiente. Quando voltou do exterior começou a trabalhar primeiro, dando aulas e, depois, começou a estudar na universidade. Quando, no primeiro semestre, teve uma cadeira sobre a história da educação, isso a fez se interessar mais e querer mudar a educação no Brasil porque as escolas são do jeito que são desde que o Brasil é Brasil. Diz ter tido que estudar e pesquisar bastante para preparar suas aulas, mas adora isso. Adora</p>

	<p>* Culpada</p> <p>* Curiosidade</p> <p>* Satisfação</p>	<p>saber muitas maneiras de ensinar inglês. A professora disse que poderia ter outras opções, mas é realmente o que gosta.</p> <p>* Porque estava morando no exterior, havia muitos brasileiro e a professora não estava evoluindo porque não estava estudando, estava longe de todo mundo e não estava fazendo nada para aprender inglês. Então, nas férias, no exterior, começou a assistir um seriado, <i>Friends</i>, e assistiu todos os episódios. Ela aprendeu bastante, a professora dela, no exterior, ficou surpresa e perguntou quem tinha ensinado inglês. Ela não percebeu o quanto tinha aprendido e disse que não falava com os colegas brasileiros e enquanto eles estavam assistindo novelas brasileiras, ela tava assistindo seriados em inglês e fazendo anotações para aprender, o que a ajudou muito. Ela fez isso por dois meses, no período que não estava estudando inglês na escola.</p> <p>* Porque os estudantes não escrevem muito. As práticas são mais sobre o <i>reading</i>, o <i>listening</i> e o <i>speaking</i>. Alguns estudantes levam e-mail para saber se escreveram bem, mas depois de já terem enviado esse email no trabalho. Mas, serve para eles verem como escrever da próxima vez, é válido. A professora diz sempre falar para os estudantes prestarem atenção na fala, nos tempos verbais, nos verbos corretos e quando eles escrevem também, a professora revisa porque os estudantes podem estar cometendo erros absurdos e dependendo do erro é uma coisa ruim.</p> <p>* Porque explicou o <i>Present Continuous</i> para falar do futuro em inglês e o estudando entendeu. A professora gosta de ensinar gramática porque é algo que tem uma explicação de o porquê é assim. A professora acha melhor não comparar as explicações de inglês com o português porque há estudantes que dizem que odeiam português e pedem para não dizer como é em português. Estudantes brasileiros, como falam português, acham que não precisam estudar sua língua, aprender gramática, então, o professor precisa fazer com que os estudantes entendam.</p>
--	---	--

## APÊNDICE G – PESQUISA DE DADOS

PALAVRAS-CHAVE	NÚMERO DO ARQUIVO	PUBLICAÇÃO	ANO	VOLUME	NÚMERO	AUTOR	TÍTULO
Experiência de aprender inglês	1	Letrônica	2017	10	2	Paula Scholl, Ana; Finger, Ingrid; Arêas da Luz Fontes, Ana Beatriz	Fatores de experiência linguística associados à proficiência autoavaliada por usuários de inglês como língua adicional
Experiência de aprender inglês	2	Fórum Linguístico	2016	13	4	Mendes Ferreira, Marília	O ensino desenvolvimental e seus desafios para a formação dos professores: um relato de experiência no ensino da escrita acadêmica em inglês
Emoção / aprender / inglês	3	Holos	2014	30	5	BRAUER, K. C. N.	O emprego das estratégias de leitura em texto de inglês como Língua Estrangeira
Emoção / aprender / inglês	4	Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias	2015	14	1	da Silva, Vanessa Martini; Rico, Eduardo Pacheco; Souza, Diogo; de Oliveira, Diogo Losch	Impacto do uso de estratégias investigativas sobre as emoções e a motivação dos alunos e as suas concepções de ciência e cientista
Aprender inglês	5	<i>@tic.revista d'innovació educativa</i>	2013		10	Peñuelas, Ana Belén Cabrejas	Learning English a Social Networking Site: Exploring the use of the Ning Site by Foreign Language Learners
Aprender inglês	6	<i>@tic.revista d'innovació educativa</i>	2011		10	Cabrejas Peñuelas, Ana Belén	The use of glogs in the English language classroom
English language / learning / experience / emotion	7	Studies in Second Language Learning and Teaching	2013	3	2	Mercer, Sara	Working with language learners histories from three perspectives: teachers, learners and research
English language / learning / experience / emotion	8	Journal of Research & Practice for Adult Literacy, Secondary & Basic Education	2015	4	1	Finn, Heather B.	A need to be needed: the intersection between emotions, apprenticeship, and student participation in an adult ESL literacy classroom
English language / learning / experience / emotion	9	Transylvanian Journal of Psychology	2013		special issue	HUTCHINGS, MIM; MORTIMORE, TILLY	Learning from each other
English language / learning / experience / emotion	10	Studies in Second Language Learning and Teaching	2016	8	1	Piniel, Katalin; Albert, Ágnes	Advanced Learners' foreign language-related emotions across the four skills

## APÊNDICE H – CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO WORKSHOP

### UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN NÍVEL MESTRADO

#### Descrição do Projeto:

Este é um projeto de pesquisa orientado por Celso Carnos Scaletsky, professor da Unisinos, PPG Design estratégico, e Dayse Cristina Ferreira da Silva, orientanda do PPG Design Estratégico. O objetivo desta pesquisa é refletir sobre o processo de construção de perfis de *concern* de estudantes de inglês fundamentado na teoria dos *appraisals*. Para isso, investigaremos como o design, a partir dessa definição dos *concerns*, pode contribuir para gerar experiência emocional positiva entre os estudantes de inglês.

#### Informação do estudo:

1. Você será solicitado a participar por aproximadamente 120 minutos de um workshop, que inclui uma atividade de criação, um *cultural probe*, que será utilizado como instrumento que servirá como uma plataforma de discussão sobre a experiência do ensino de inglês.
2. Durante o workshop, a equipe de pesquisa irá acompanhá-lo enquanto você trabalha, talvez pedindo que você fale sobre o seu trabalho enquanto você o faz. Essa atividade levará de 60 a 120 minutos aproximadamente.
3. A equipe de pesquisa poderá fazer algumas perguntas de acompanhamento, relacionadas ao workshop ou ao trabalho criado. Isso ocorrerá dentro dos 120 minutos de workshop, sendo de aproximadamente 30 minutos, ou menos, de bate-papo.
4. A equipe de pesquisa tirará fotografias e gravará as atividades do workshop em vídeo.
5. As fotografias e o vídeo do workshop serão analisados e utilizados na dissertação de mestrado, como resultado de pesquisa. As fotografias e o vídeo também estarão à disposição dos participantes do workshop que quiserem ver como o trabalho ficou.
6. A participação desse workshop é de forma voluntária e não manteremos registro de seu nome se você, participante, solicitar isso.
7. Você poderá rever as fotografias e os vídeos se desejar. Entretanto, não poderemos remover nenhum dado, pois todos os dados servirão de insumo e análise de pesquisa para essa dissertação de mestrado.

#### Risco / benefício para os participantes:

Os participantes não sofrerão riscos, terão apenas que estar presentes na atividade de workshop a ser realizado no dia estipulado. Os participantes não se beneficiarão diretamente, mas ajudarão os pesquisadores

na criação de um *cultural probe* que será utilizado como instrumento que servirá como uma plataforma de discussão sobre a experiência do ensino de inglês e, dessa forma, entender como o design, a partir da definição dos *concerns*, pode contribuir para gerar experiência emocional positiva entre os estudantes de inglês.

### **Responsabilidade da investigadora:**

Eu, Dayse Cristina Ferreira da Silva, expliquei completamente ao participante identificado abaixo a natureza, o propósito, os riscos e benefícios dos procedimentos de pesquisa descritos acima. Eu respondi a todas as perguntas e continuarei respondendo a todos, caso os participantes solicitem mais esclarecimentos. Informarei aos participantes quaisquer alterações nos procedimentos, riscos e benefícios, caso ocorram durante ou após o decorrer do workshop. Eu forneci uma cópia do formulário de consentimento para cada participante deste workshop.

### **Nome e assinatura da investigadora**

Dayse Cristina Ferreira da Silva

\_\_\_\_\_

Data

\_\_\_\_\_

Assinatura

### **Consentimento do participante:**

Estou ciente de que o investigador explicou a natureza, o propósito, os riscos e os benefícios dos procedimentos desse workshop descritos acima. Eu concordo em participar desse workshop. Entendo que minha participação neste workshop é voluntária e que estou livre para deixar de participar a qualquer momento, sem quaisquer consequências, mesmo depois de assinar este formulário. Eu recebi uma cópia deste formulário.

\_\_\_\_\_

Data

\_\_\_\_\_

Assinatura

Você pode fazer perguntas sobre esse estudo após o workshop. Se você tiver alguma pergunta ou dúvida que queira saber mais tarde, você pode entrar em contato com Dayse Cristina (51) 99193-2208.

## APÊNDICE I – CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

### UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN NÍVEL MESTRADO

#### **Descrição do Projeto:**

Este é um projeto de pesquisa orientado pelo Dr. Celso Carnos Scaletsky, professor da Unisinos, PPG Design estratégico, e Dayse Cristina Ferreira da Silva, orientanda do PPG Design Estratégico. O objetivo desta pesquisa é refletir sobre o processo de construção de perfis de *concern* de estudantes de inglês fundamentado na teoria dos *appraisals*. Para isso, investigaremos como o design, a partir dessa definição dos *concerns*, pode contribuir para gerar experiência emocional positiva entre os estudantes de inglês.

#### **Informação do estudo:**

1. Você será solicitado a participar de uma pesquisa que inclui cinco atividades, disponíveis em um kit, o *cultural probe*. Esse kit será utilizado como instrumento que servirá como uma plataforma de discussão e análise sobre a experiência do ensino de inglês.
2. Você terá cinco dias para realizar as cinco atividades. Será uma rápida atividade por dia, conforme descrito no manual de instrução que acompanha o kit. Durante a pesquisa você terá o material disponível nesse kit para poder realizar as atividades.
3. Após os cinco dias de pesquisa, a pesquisadora marcará uma entrevista com você. Nessa entrevista será solicitado que você, participante, fale sobre as atividades que realizou, ou seja, você falará sobre o que você construiu participando dessa pesquisa e como você se sentiu. A pesquisadora também pedirá algumas explicações sobre o que você apresentar nas suas atividades. Essa entrevista durará, no máximo 60 minutos, sendo, uma conversa informal, um bate-papo. Não se preocupe, não existem respostas certas ou erradas. Busca-se apenas melhor compreender o que você pensou.
4. A pesquisadora tirará fotografias e gravará a entrevista.
5. As fotografias e a gravação serão analisadas e utilizadas na dissertação de mestrado, como resultado de pesquisa. As fotografias e a gravação também estarão à disposição dos participantes da pesquisa que quiserem ver como o trabalho ficou.
6. A participação dessa pesquisa é de forma voluntária e não manteremos registro de seu nome se você, participante, solicitar isso.
7. Você poderá rever as fotografias e as gravações se desejar. Entretanto, não poderemos remover nenhum dado, pois todos os dados servirão de insumo e análise de pesquisa para essa dissertação de mestrado.

#### **Risco / benefício para os participantes:**

Os participantes não sofrerão riscos, terão apenas que realizar as atividades como orientado no kit. Os participantes não se beneficiarão diretamente, mas ajudarão a pesquisadora a analisar os resultados obtidos sobre a experiência do ensino de inglês e, dessa forma, entender como o design, a partir da definição dos *concerns*, pode contribuir para gerar experiência emocional positiva no ensino de inglês.

**Responsabilidade da investigadora:**

Eu, Dayse Cristina Ferreira da Silva, expliquei completamente ao participante identificado abaixo a natureza, o propósito, os riscos e benefícios dos procedimentos de pesquisa descritos acima. Eu respondi a todas as perguntas e continuarei respondendo a todos, caso os participantes solicitem mais esclarecimentos. Informarei aos participantes quaisquer alterações nos procedimentos, riscos e benefícios, caso ocorram durante ou após o decorrer da pesquisa. Eu forneci uma cópia do formulário de consentimento para cada participante dessa pesquisa.

**Nome e assinatura da investigadora**

Dayse Cristina Ferreira da Silva

Nome da pesquisadora

\_\_\_\_\_

Data

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora

**Consentimento do participante:**

Estou ciente de que a pesquisadora explicou a natureza, o propósito, os riscos e os benefícios dos procedimentos dessa pesquisa descritos acima. Eu concordo em participar dessa pesquisa. Entendo que minha participação nessa pesquisa é voluntária e que estou livre para deixar de participar a qualquer momento, sem quaisquer consequências, mesmo depois de assinar este formulário. Eu recebi uma cópia desse formulário.

\_\_\_\_\_

Nome do participante

\_\_\_\_\_

Data

\_\_\_\_\_

Assinatura do participante

Você pode fazer perguntas sobre esse estudo após a pesquisa. Se você tiver alguma pergunta ou dúvida que queira saber mais tarde, você pode entrar em contato com Dayse Cristina pelo e-mail [dcfdasilva@gmail.com](mailto:dcfdasilva@gmail.com) ou pelo telefone (51) 99193-2208.

## APÊNDICE J – ROTEIRO DO WORKSHOP –

### TÓPICOS PARA A PREPARAÇÃO DO WORKSHOP

Informantes: Estudantes do curso de mestrado em design

#### **Perfil dos participantes e apresentação**

→ A investigadora apresenta seu problema de pesquisa, contextualiza o tema e diz o que os estudantes de mestrado em design são desafiados a fazer. A investigadora também informa que o material recolhido, incluindo a gravação, será para estudo de mestrado.

(1) A investigadora faz a apresentação, contextualiza a pesquisa e explica o que é uma *cultural probe*.

(2) A investigadora fornece o material que os designers usarão no workshop.

(3) A investigadora pede para os participantes se dirigirem a ela quando houver dúvidas.

(4) Os participantes apresentam suas produções e dizem como foi o trabalho, porque fizeram aquelas escolhas e falam sobre os resultados obtidos.

#### **Finalizando**

A investigadora pergunta a todos os participantes se há algo ou alguma colocação que eles gostariam de fazer.

#### **Agradecimento**

## APÊNDICE K – ROTEIRO DE ENTREVISTA –

### TÓPICOS PARA ENTREVISTA

Informantes: Estudantes de inglês

#### **Perfil dos estudantes e apresentação**

→ É exposto ao estudante que ele é voluntário e é convidado a participar da entrevista. Cabe a investigadora deixar o estudante à vontade para decidir se quer participar. A investigadora informa que a identidade do estudante não será revelada na coleta de dados.

- (1) O estudante fala da realização das atividades com o *cultural probe*.
- (2) O estudante fala da sua predisposição para estudar e aprender inglês.
- (3) O estudante comenta sua trajetória na aprendizagem da Língua Inglesa.
- (4) O estudante fala dos incentivos para estudar inglês.
- (5) O estudante fala de suas emoções quando estuda inglês.
- (6) O estudante diz como ele estuda inglês, se utiliza algum tipo de recurso.
- (7) O estudante comenta se ele estuda inglês somente com professores e amigos conhecidos.
- (8) O estudante diz se está satisfeito com seu resultado ao aprender inglês.

#### **Finalizando**

A investigadora pergunta ao estudante se ele ou ela tem mais alguma colocação a fazer.

#### **Agradecimento**

## APÊNDICE L

## KIT - CULTURAL PROBE

## DEAR STUDENT

This is a cultural probe, a kit, you are receiving. Having this kit, you can participate in this research that seeks to investigate how design, from the definition of concerns, can contribute to generating positive emotional experience among English learners.

## YOU WILL FIND IN THIS KIT:

This manual

A blue ballpoint pen

A coloured ballpoint pen

An automatic pencil

A mini notebook

A paper doll

A yellow post-it

two green speech balloons

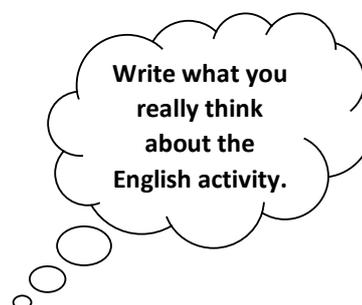
two yellow speech balloons

two blue speech balloons

two pink speech balloons

two postcards

Five clipboard stickers



			
astonishment	fascination	awaiting	disappointment
			
eagerness	admiration	deferent	contempt
			
curiosity	joyfulness	calm	jealousy
			
inspiration	satisfaction	boredom	irritation
			
desire	softened	sadness	disgust
			
love	relaxed	isolation	alarm

## DIRECTIONS

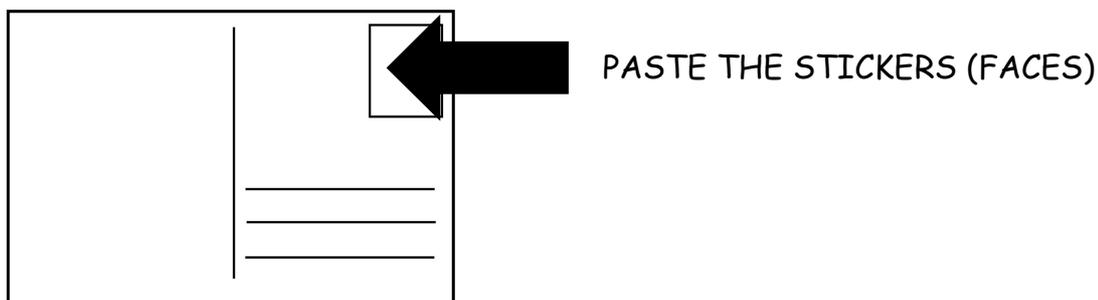
**Monday** - say how you feel according to the task assignment you are doing in the classroom. Use the mini notebook to write **why** you feel like that and the stickers (faces) you have in your kit to illustrate how you feel. Paste the stickers (faces) on the mini notebook. **Remember: you have to say why you feel like that.**

**Tuesday** - write what you like and dislike about your teacher, and how you feel when you have classes with her. Use the post-it to say **why** you feel such emotion to make your comments and the stickers (faces) to illustrate this emotion (to illustrate how you feel). Paste the stickers (faces) and the post-it on the paper doll. **Remember: you have to say why you feel like that about her.**

**Wednesday** - write what you usually say  about the listening (green speech balloon) and reading (yellow speech balloon) activities when you have to do them in the classroom, or at home, and then what you really think  about these activities, but you never say it. Use the stickers (faces)  to illustrate this emotion (to illustrate how you feel), and the **green** and **yellow** speech balloons to do these tasks. Paste the stickers (faces) on the balloons.

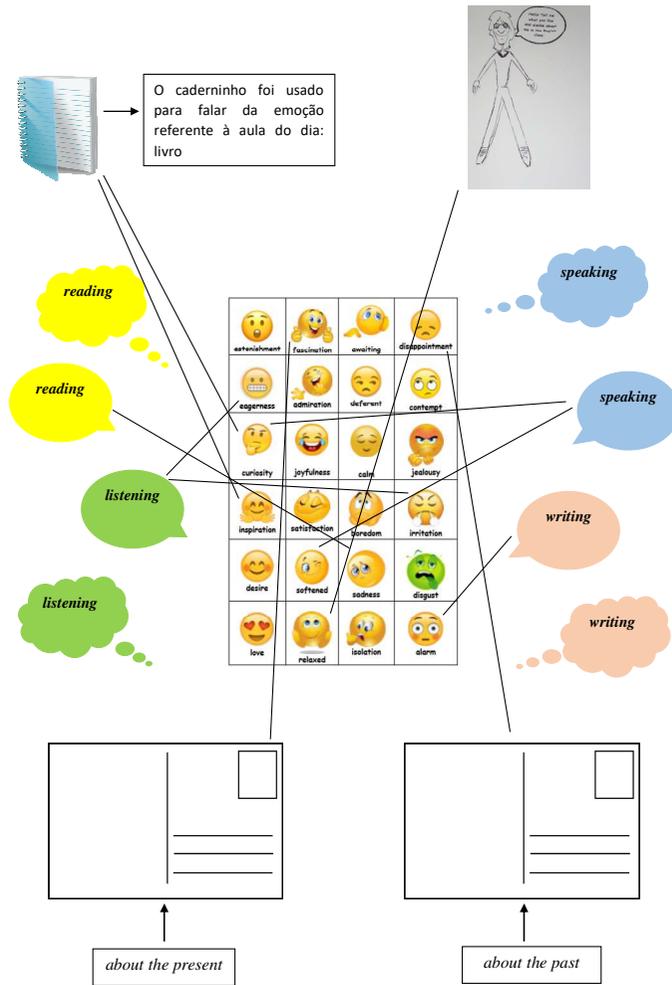
**Thursday** - write what you usually say  about the speaking (blue speech balloon) and writing (pink speech balloon) activities when you have to do them in the classroom, or at home, and then what you really think  about these activities, but you never say it. Use the stickers (faces)  to illustrate this emotion (to illustrate how you feel), and the **blue** and **pink** speech balloons to do these tasks. Paste the stickers (faces) on the balloons.

**Friday** - write two postcards to your best friend to whom you can get it off your chest. On one postcard, you have to write your experiences about your English classes **in the past**, and on the other postcard, write about your experiences about your English classes **in the present**. You can also say what you expect from the future. Say if this experience about English has been different, the same, or changed. Say **why** it has been happening to you. Use the stickers (faces) to illustrate how you feel about these experiences in the past and in the present, and paste the sticker on the stamp.

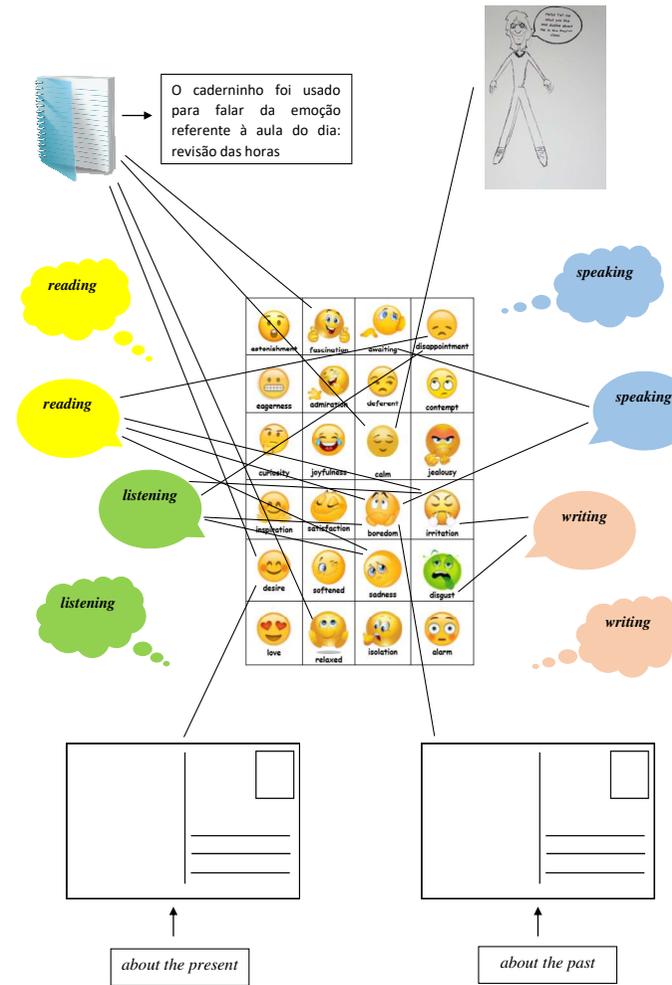


## APÊNDICE M – ILUSTRAÇÃO DA *CULTURAL PROBE* DOS ESTUDANTES

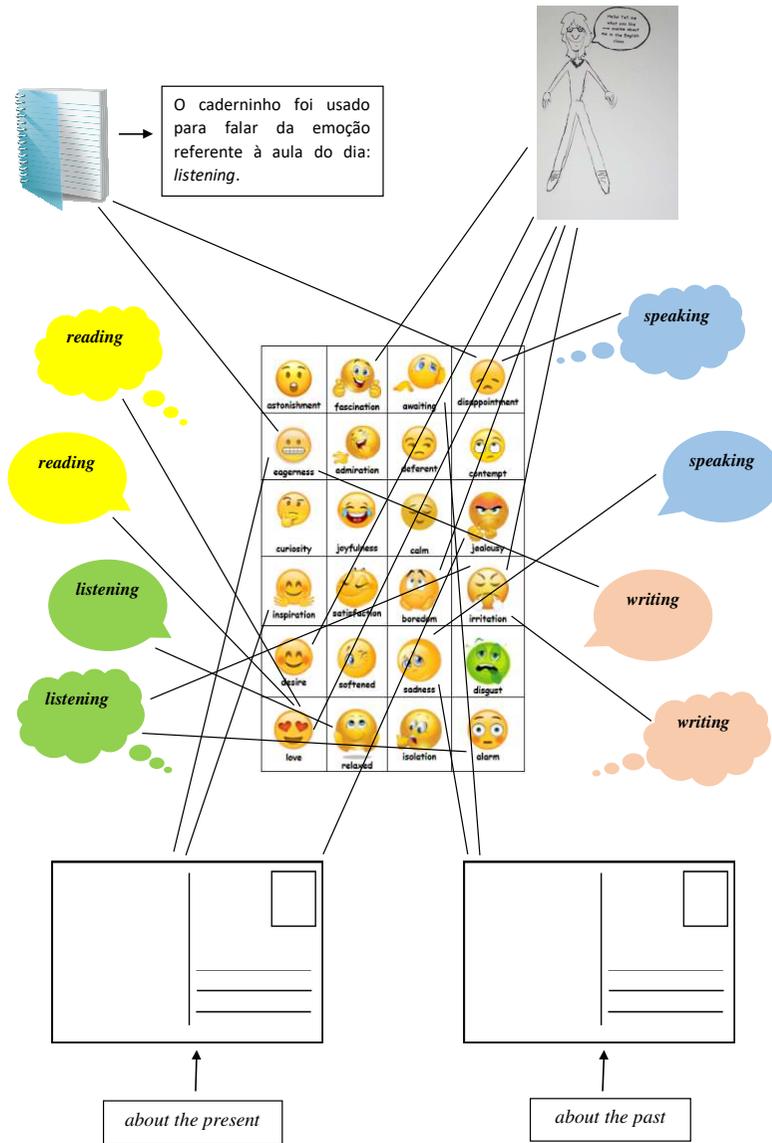
*CULTURAL PROBE DO ESTUDANTE 1*



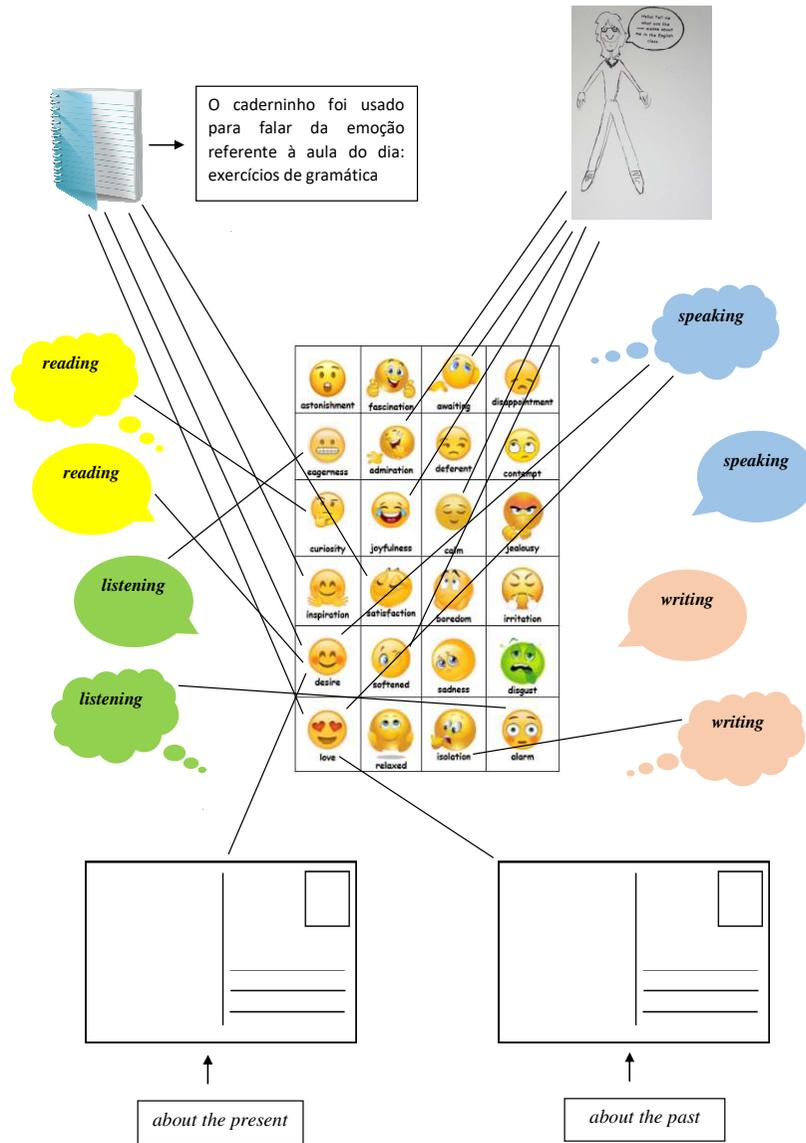
*CULTURAL PROBE DO ESTUDANTE 2*



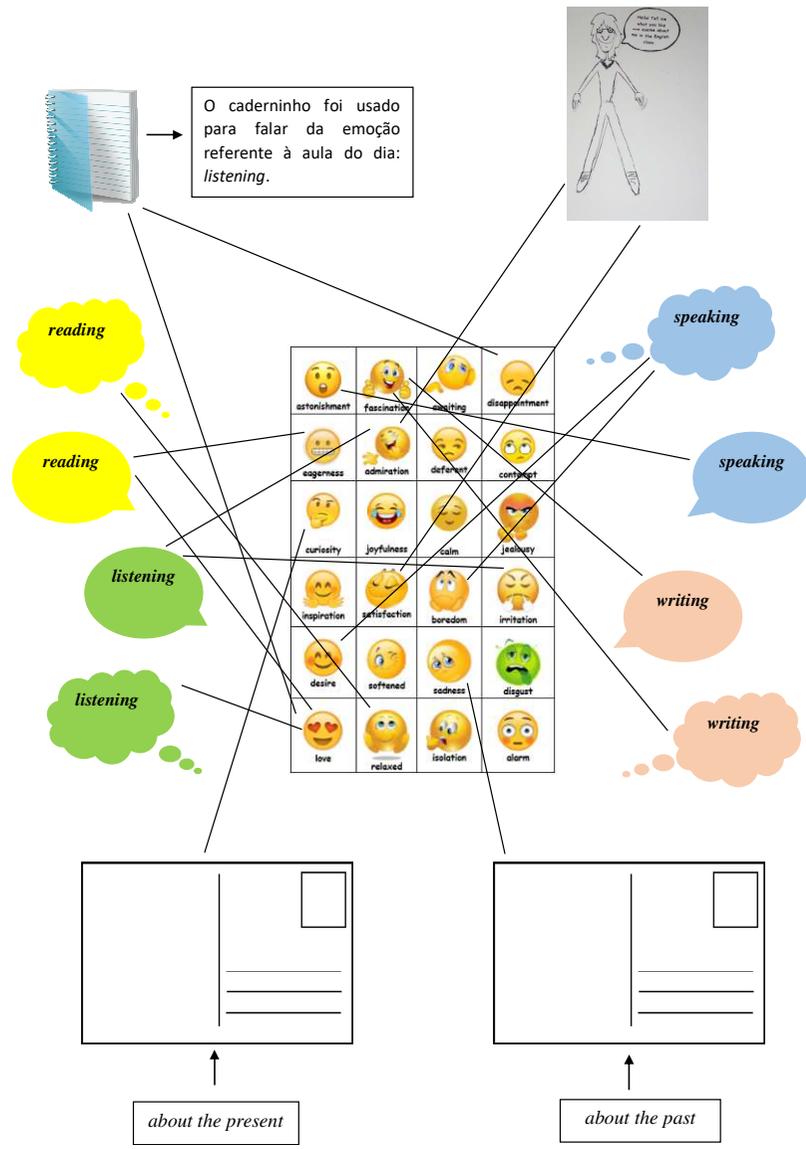
CULTURAL PROBE DO ESTUDANTE 3



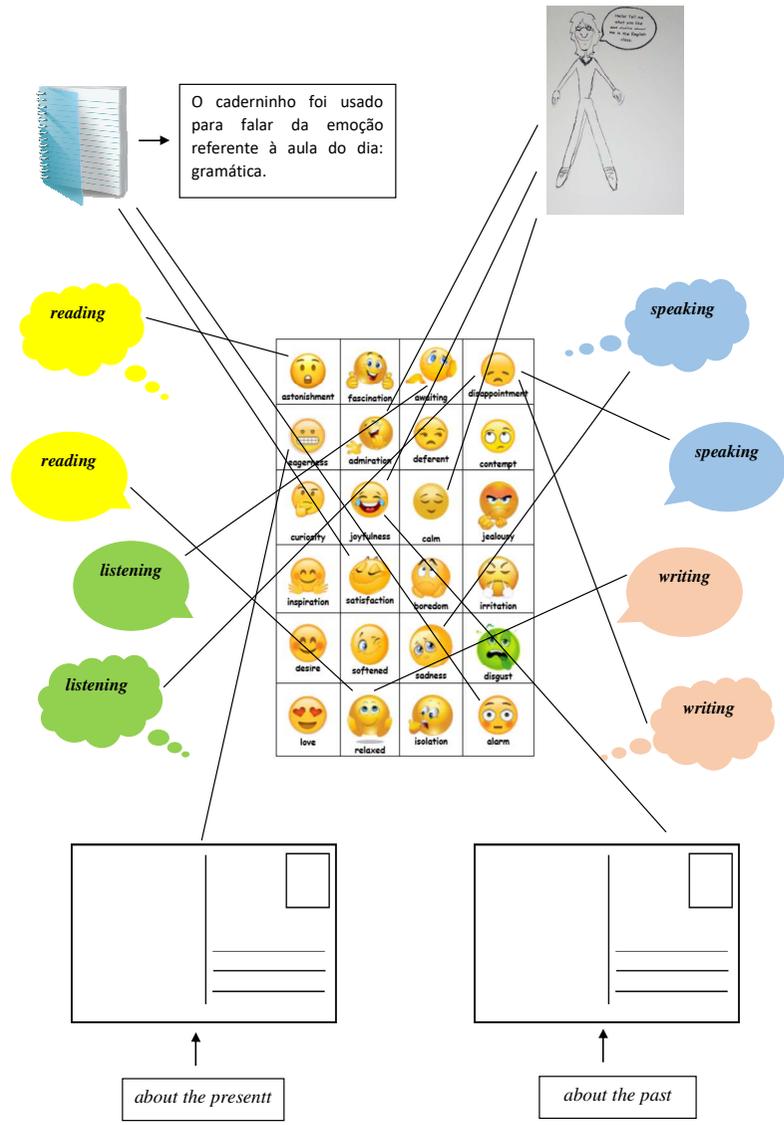
CULTURAL PROBE DO ESTUDANTE 4



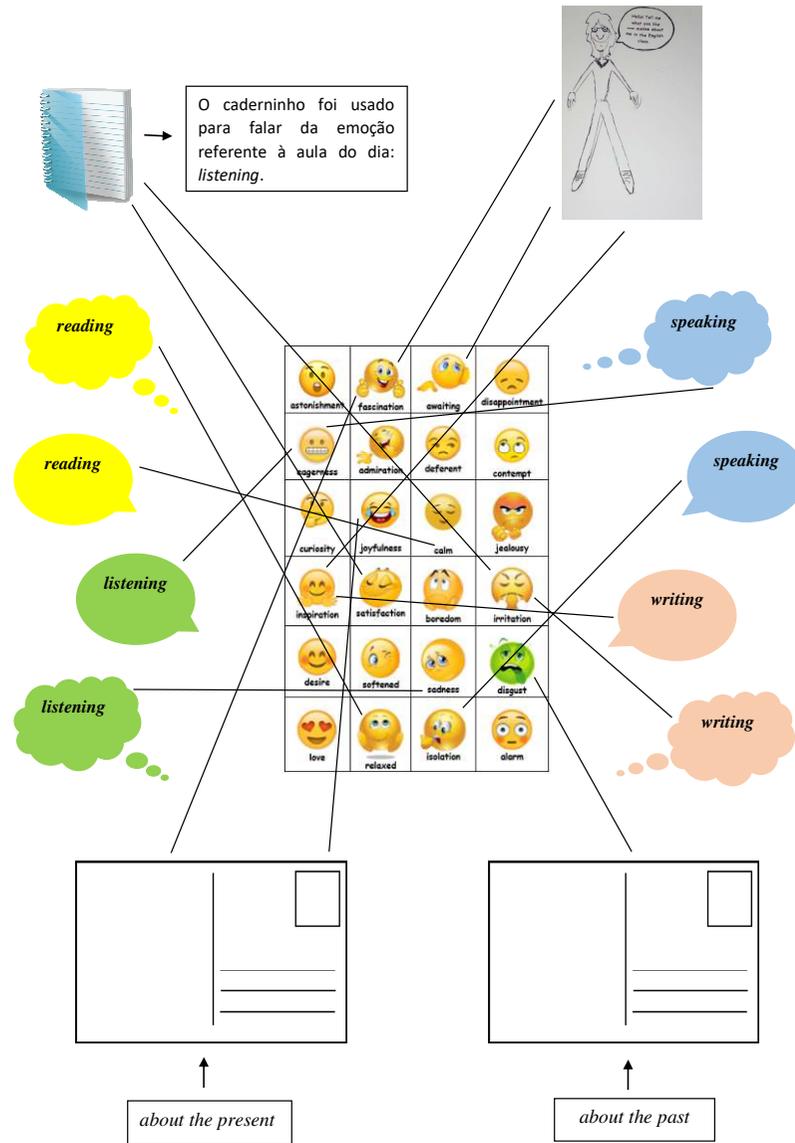
CULTURAL PROBE DO ESTUDANTE 5



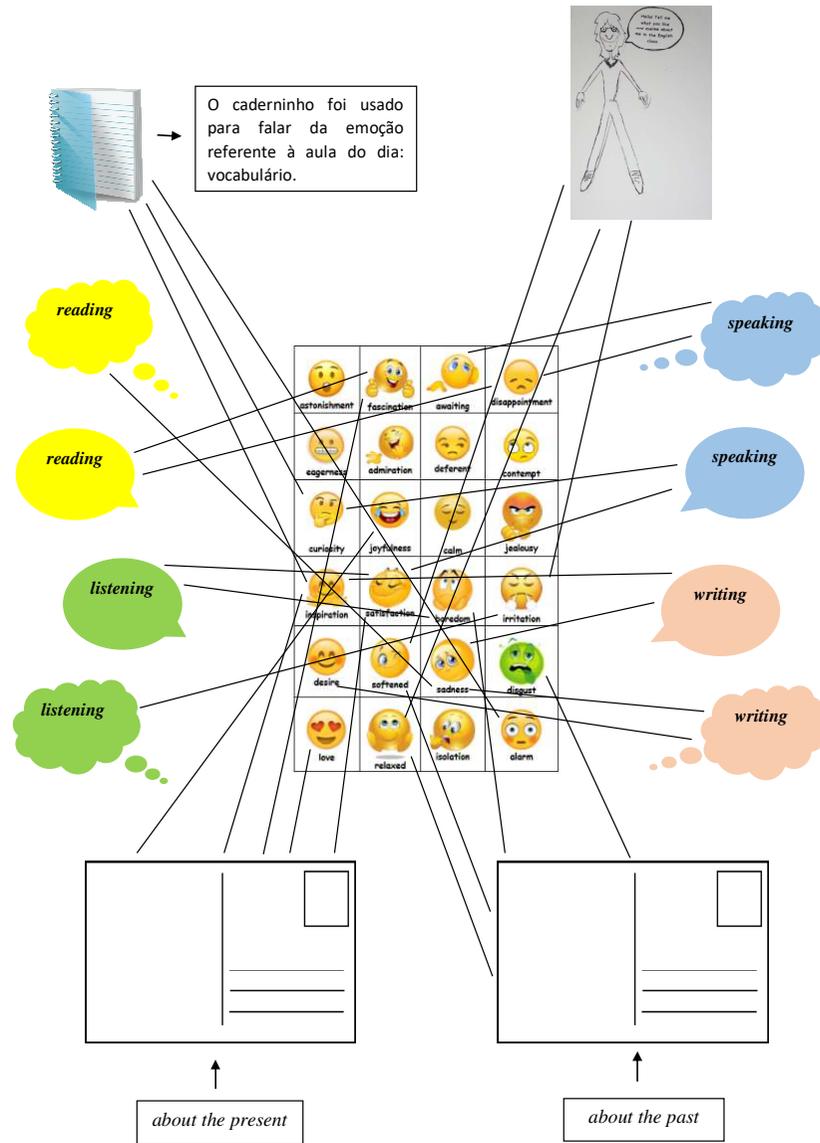
CULTURAL PROBE DO ESTUDANTE 6



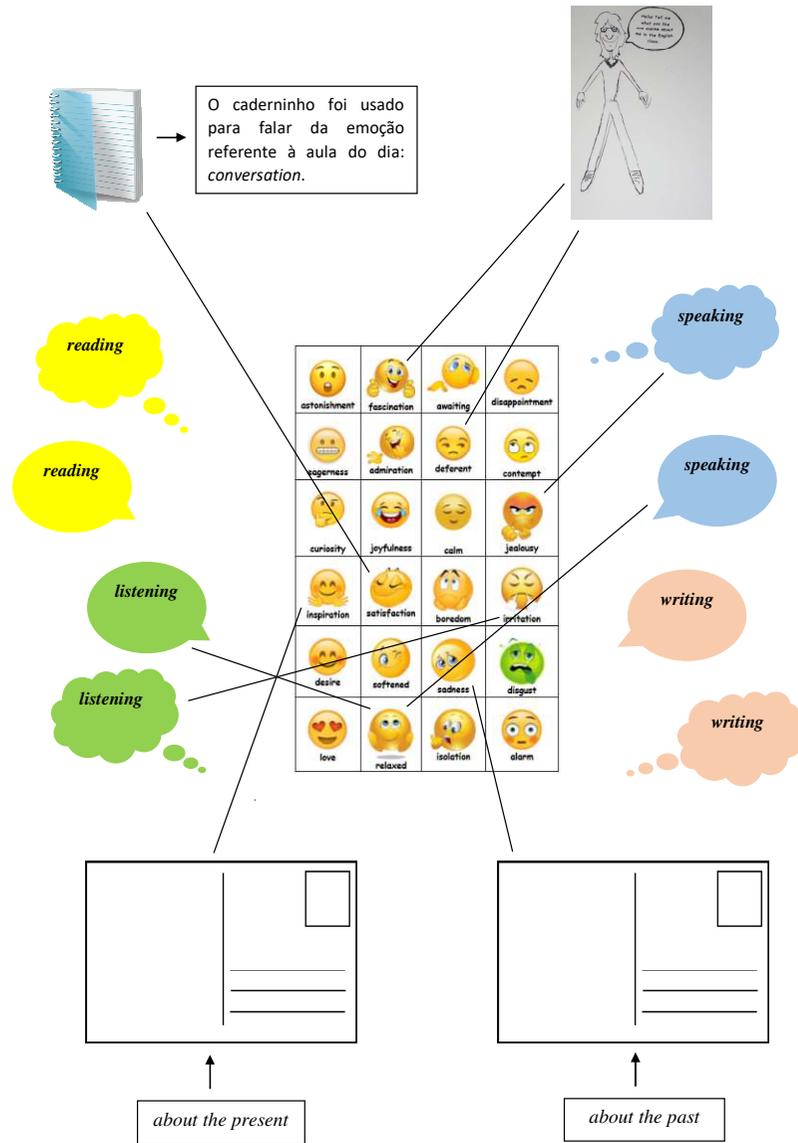
CULTURAL PROBE DO ESTUDANTE 7



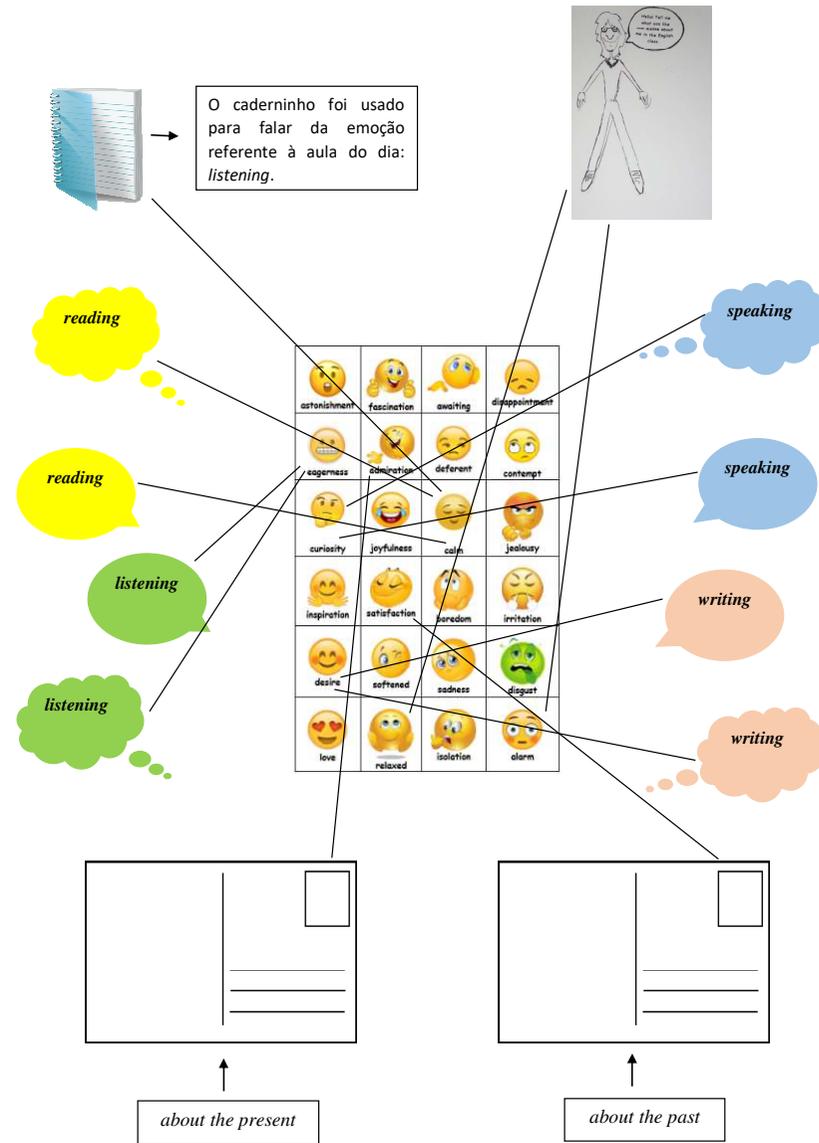
CULTURAL PROBE DO ESTUDANTE 8



CULTURAL PROBE DO ESTUDANTE 9

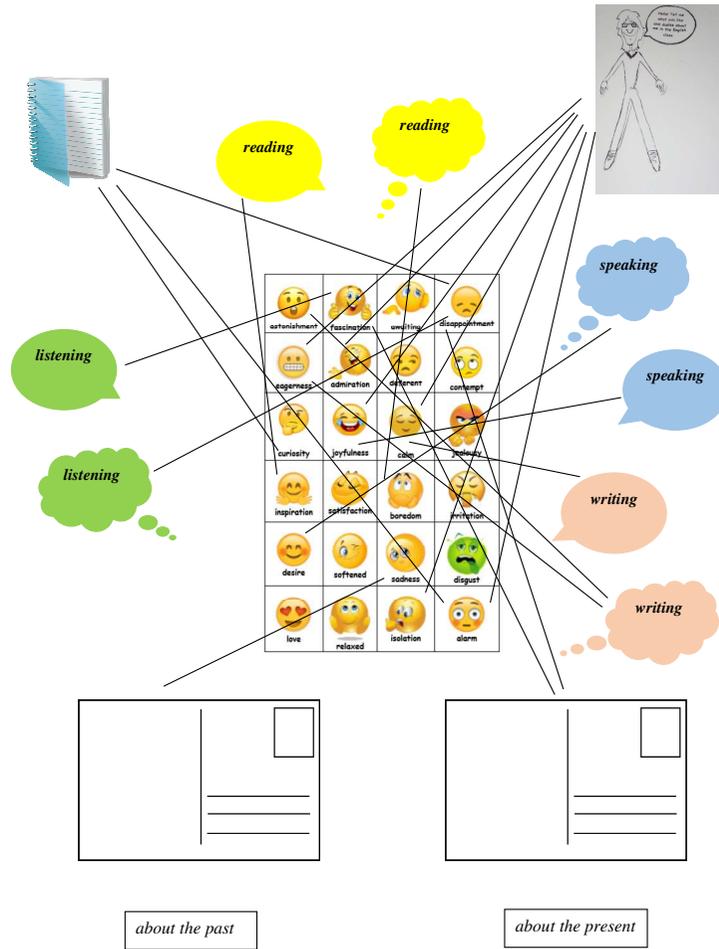


CULTURAL PROBE DO ESTUDANTE 10

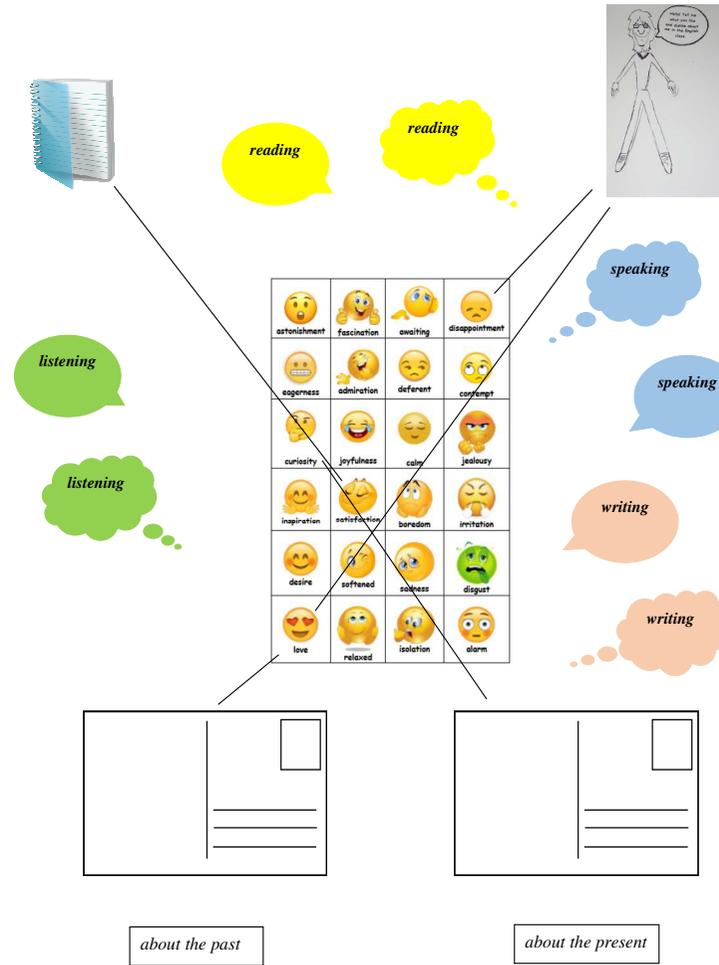


## APÊNDICE N – ILUSTRAÇÃO DA CULTURAL PROBE DAS PROFESSORAS

CULTURAL PROBE DA PROFESSORA 1



CULTURAL PROBE DA PROFESSORA 2



APÊNDICE O – IMAGENS DO WORKSHOP

Figura 10 – workshop com os designers 1



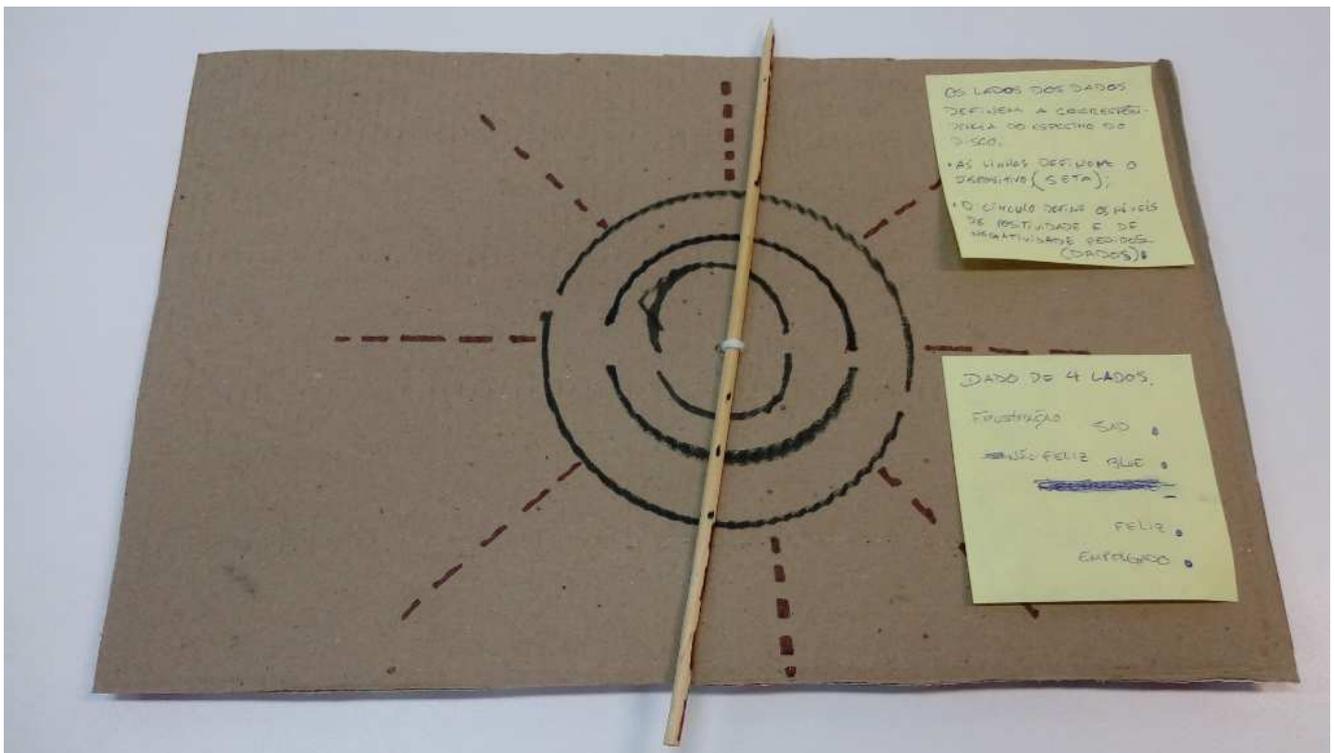
Figura 11 – workshop com os designers 2



Figura 12 – Envelope com balões de fala e de pensamento



Figura 13 – Disco Moonwalk



Figuras 14 – London rainy box

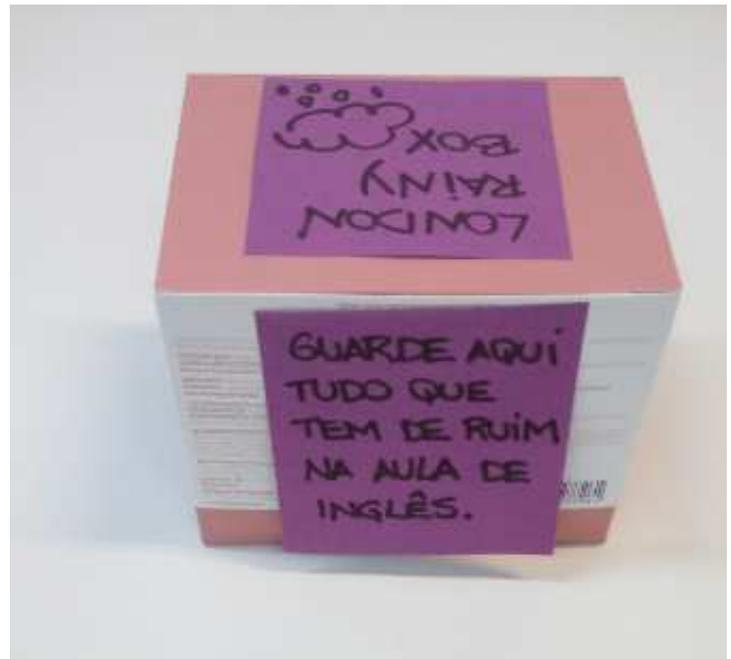
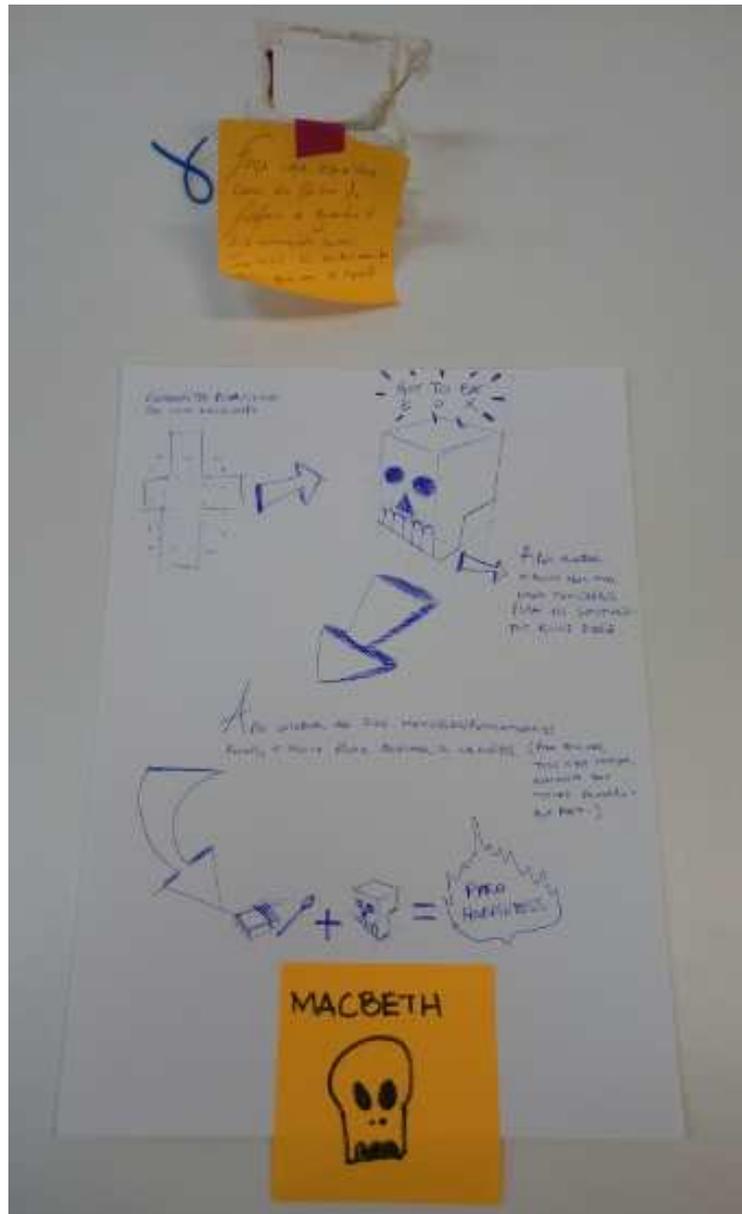


Figura 15 – Caixa Macbeth



Figuras 16 – caixa DeLorean



Figura 17 – Modelo planificado do DeLorean



Fonte: A autora para todas as ilustrações do apêndice O (2018)