



Instituto Federal de Brasília
Campus Riacho Fundo
Letras - Inglês (Licenciatura)

ANNY ISABELLE OLIVEIRA ANDRADE
MARIA EDUARDA FREITAS SILVA

**A MOTIVAÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO CIL.**

Brasília
2025

ANNY ISABELLE OLIVEIRA ANDRADE
MARIA EDUARDA FREITAS SILVA

**A MOTIVAÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO CIL.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras Inglês do Instituto Federal de Brasília, *Campus* Riacho Fundo como parte da exigência para obtenção do título de Licenciado em Língua Inglesa.

Orientador(a): Prof^ª Ma. Giordana dos Santos Sperandio

Brasília
2025

Silva, Maria Eduarda Freitas.

A motivação escolar e o processo de aprendizagem da língua inglesa: percepções de estudantes do cil. / Maria Eduarda Freitas Silva, Anny Isabelle Oliveira Andrade ; orientação Giordana dos Santos Sperandio. — Riacho Fundo, DF: 2025.

38 f. : il. color. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Inglês) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025. Orientador(a): Giordana dos Santos Sperandio.

1. Motivação . 2. Língua Adicional. 3. Engajamento Escolar. 4. Língua Inglesa. 5. CIL. I. Andrade, Anny Isabelle Oliveira. II. Sperandio, Giordana dos Santos , orient. III. Instituto Federal de Brasília. IV. Título.

ANNY ISABELLE OLIVEIRA ANDRADE
MARIA EDUARDA FREITAS SILVA

**A MOTIVAÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA
INGLESA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO CIL.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras Inglês do *Campus* Riacho Fundo do Instituto Federal de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras - Inglês.

Aprovado em [] de [] de []

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Ma. Giordana dos Santos Sperandio
Orientador(a)

Prof^a. Dr^a. Bruna Lourenção Zocaratto
Avaliadora 1

Prof^a Esp. Rosana Bueno de Sousa
Avaliadora 2

AGRADECIMENTOS

É com imenso prazer que dedico este trabalho a todos que sempre torceram por mim e pelo meu sucesso. Sou profundamente grata a cada pessoa que, de alguma forma, esteve ao meu lado, oferecendo apoio, palavras de incentivo, compreensão e suporte nos momentos em que mais precisei. Cada gesto de carinho, cada demonstração de confiança e cada ajuda recebida foram essenciais para que eu chegasse até aqui. A todos que acreditaram no meu potencial e me motivaram a continuar, deixo o meu mais sincero e especial agradecimento.

Agradeço, especialmente, aos meus pais, Alexandre e Gilcéia, por toda a base que me deram e por terem possibilitado que eu chegasse até aqui. Sem o apoio, o amor e as oportunidades que sempre me ofereceram, esta conquista não seria possível.

Ao Rafael, meu namorado, que acreditou em mim desde o início e foi meu porto seguro nos momentos em que duvidei da minha própria capacidade, deixo minha profunda gratidão.

Agradeço também à minha melhor amiga e dupla de TCC, Maria Eduarda, minha alma gêmea, cuja parceria, apoio e dedicação foram essenciais para que eu conseguisse finalizar este trabalho. Sem ela, este percurso teria sido muito mais difícil.

Por fim, registro minha gratidão à minha orientadora, Giordana, que realizou muito mais do que sua obrigação ao longo de toda esta jornada acadêmica. Sua dedicação, cuidado e incentivo constante foram fundamentais para que eu pudesse seguir firme diante dos desafios. Ela foi uma grande motivação e o principal motivo do meu sucesso neste trabalho, contribuindo não apenas com conhecimento, mas também com inspiração, paciência e confiança. Sou imensamente grata por todo o apoio e por ter sido uma guia tão comprometida e presente em cada etapa.

AGRADECIMENTOS

Com muita alegria, dedico este trabalho e expresso meus sinceros agradecimentos àqueles que, de alguma forma, tornaram esta conquista possível, especialmente aos professores que cruzaram meu caminho e inspiraram minha jornada.

A começar, minha eterna gratidão e amor à melhor educadora que Deus poderia me dar: Vanessa, minha mãe. Sei que de mim nada seria sem seus ensinamentos e sua inabalável força, que me inspiraram a alcançar tamanhas conquistas. Ao meu pai, Manoel, que, mesmo sem ter a oportunidade de cursar o ensino superior e me ver chegar até aqui, sempre acreditou fervorosamente no poder da educação e nunca mediu esforços para que eu pudesse trilhar este caminho. Agradeço também à minha irmã, Luísa, por me proporcionar incontáveis sorrisos e o conforto de seu colo durante essa árdua jornada da vida.

Minha gratidão se estende aos meus companheiros de sala de aula e futuros colegas de profissão, que tornaram este processo mais leve e prazeroso. Em especial, agradeço à minha dupla de vida, Anny, que, após tanto tempo, continua a despertar minha melhor versão com sua amizade genuína, sendo fundamental para que eu chegasse tão longe. Torço, sinceramente, pelo sucesso de todos vocês. Estendo meus sinceros agradecimentos ao meu namorado, Diego, que sempre me incentivou, apoiou meu progresso e acreditou no meu potencial mesmo quando eu mesma duvidei. Que possamos continuar crescendo e evoluindo juntos.

Por fim, mas não menos importante, meus agradecimentos à minha professora orientadora, Giordana, que, mesmo à distância e com a nossa pouca intimidade inicial, abraçou nossas ideias na primeira oportunidade e nos mostrou o verdadeiro significado de acolhimento e motivação, sendo essencial neste progresso acadêmico. Agradeço também à professora Cristiane, que, com seu zelo e orientação, foi fundamental para minha entrada neste curso. A vocês, minha eterna gratidão, afinal, esta vitória é nossa.

RESUMO

Esta pesquisa analisa a percepção de estudantes do Centro Interescolar de Línguas (CIL) sobre os fatores que influenciam a motivação e o engajamento no processo de aprendizagem da língua inglesa. O estudo justifica-se pela natureza opcional do CIL, cujo ingresso decorre, em grande parte, de uma motivação inicial associada a interesses pessoais, acadêmicos ou profissionais, tornando necessária a compreensão de como essa motivação pode ser sustentada ao longo do percurso formativo para garantir a permanência dos alunos. O objetivo central consiste em investigar quais elementos do contexto pedagógico são percebidos pelos estudantes como determinantes para o engajamento e a continuidade nos estudos de língua inglesa. O referencial teórico fundamenta-se na Teoria da Autodeterminação e no L2 Motivational Self System, articulados à dimensão afetiva no ensino de línguas, com ênfase no engajamento escolar e no sentimento de pertencimento. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado a 79 estudantes do CIL, cujas respostas foram analisadas à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Os resultados evidenciam que a motivação dos participantes está fortemente relacionada à qualidade da experiência de aprendizagem, sendo destacadas a necessidade de maior variedade metodológica, aulas mais interativas, uso de práticas dinâmicas e a construção de um ambiente que favoreça a participação ativa dos estudantes. Observa-se que tais elementos contribuem para o fortalecimento do engajamento e do vínculo dos alunos com o processo de aprendizagem e com a instituição. Conclui-se que a satisfação das necessidades psicológicas básicas de Autonomia, Competência e Pertencimento é fundamental para a manutenção da motivação, a permanência no curso e o sucesso no aprendizado da língua inglesa no CIL. Por fim, o estudo oferece contribuições relevantes para a prática docente, ao indicar caminhos pedagógicos que podem favorecer um ensino mais engajador, significativo e promotor da autonomia discente.

Palavras-chave: Motivação; Língua Inglesa; Língua Adicional; Engajamento Escolar; Teoria da Autodeterminação; CIL; Interação;

ABSTRACT

This research investigates the perceptions of students at the Inter-School Language Center (CIL) regarding the factors that influence motivation and engagement in the English language learning process. The study is justified by the optional nature of CIL, which requires the maintenance of initial motivation. The theoretical framework is based on the Self-Determination Theory (SDT) and the L2 Motivational Self System, articulating the concepts of affective dimension and school welcoming. Adopting a qualitative approach, the responses of 79 students were analyzed using Bardin's Content Analysis. The findings reveal that participants' motivation is intrinsically linked to the quality of the learning experience, manifested by the demand for methodological variety, interactive classes, and a welcoming environment that fosters a sense of belonging. It is concluded that satisfying the needs for Autonomy, Competence, and Relatedness (SDT) is crucial for retention and success at CIL. The work offers practical insights for CIL faculty to enhance pedagogical practices, transforming the classroom environment into a space of greater engagement and self-sufficiency.

Keywords: Motivation; English Language; Additional Language; School Welcoming; Self-Determination Theory; CIL.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 - Hierarquia de Necessidades de Maslow 17

Gráficos

Gráfico 1: Idades dos participantes 22

Gráfico 2: Nível de proficiência dos participantes 23

Gráfico 3: Motivação intrínseca dos participantes 25

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. JUSTIFICATIVA.....	13
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
3.1. Fatores Psicológicos, Identidade e Engajamento.....	15
3.2. Barreiras Afetivas, Contextuais e Extrínsecas.....	16
3.3. A Resposta Pedagógica: Acolhimento e Estratégias no CIL.....	18
4. METODOLOGIA.....	19
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	22
5.1 Perfil dos participantes.....	22
5.2 Diagnóstico da motivação no CIL.....	24
5.3 Categoria 1 – Motivação Intrínseca e o <i>Ideal L2 Self</i>	25
5.4 Categoria 2 – Fatores Extrínsecos/Contextuais.....	27
5.5 Categoria 3 – Barreiras Relacionais e Emocionais.....	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS.....	32
APÊNDICES.....	36
ANEXOS.....	38

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) emergiu das experiências vivenciadas ao longo de nossa trajetória escolar e acadêmica. Durante grande parte da formação básica, não nos sentíamos motivadas a aprender inglês, possivelmente em razão da forma como as aulas eram conduzidas: pouco dinâmicas e sem incentivo à participação ativa dos estudantes. Entretanto, ao longo desse percurso, tivemos contato com professores que, ainda que não utilizassem metodologias inovadoras, despertaram em nós um interesse genuíno pelo aprendizado da língua. E, recentemente, durante a graduação, fomos positivamente impactadas pelas aulas de um professor cuja abordagem reforçou significativamente nossa motivação e engajamento com o estudo do inglês. Essas experiências despertaram a reflexão acerca do papel da motivação no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, conduzindo-nos ao desejo de investigar de forma mais aprofundada como esse fator pode influenciar o desempenho e o interesse dos estudantes.

A motivação dos estudantes é reconhecida como um elemento central e determinante para o êxito no processo de ensino-aprendizagem de Língua Adicional (LA).¹ Para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, é imprescindível o envolvimento ativo do estudante. Segundo Crookes e Schmidt (1991), “a motivação determina o grau de envolvimento ativo e pessoal nas tarefas de aprendizagem de uma língua e a persistência necessária para manter esse envolvimento” (tradução livre)². Essa relação pode ser evidenciada pela observação do comportamento dos estudantes em sala de aula, especialmente no que se refere ao interesse, ao esforço despendido e à constância na realização das atividades. Por outro lado, a desmotivação manifesta-se por meio de indícios como desinteresse, falta de atenção, desvalorização da disciplina e ausência de participação nas propostas pedagógicas. Essa discussão alinha-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que nas Competências Gerais, especialmente a de

¹ O termo *Língua Adicional (LA)* é adotado neste trabalho por considerar uma perspectiva mais ampla e inclusiva do processo de aprendizagem linguística, que envolve contextos formais e informais, reconhecendo a coexistência de múltiplas línguas na experiência do aprendiz. Essa terminologia é discutida por autores como Leffa (2000), Schlatter e Garcez (2009) e Jordão (2014), que a utilizam em oposição a designações como *língua estrangeira* ou *segunda língua*, por entenderem que tais termos não contemplam a complexidade sociocultural das práticas linguísticas contemporâneas.

² No original: *motivation determines the extent of active, personal involvement in language learning tasks and the persistence required to maintain that involvement.*

número 8, enfatiza o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da capacidade de realizar escolhas conscientes, aspectos que dialogam diretamente com o engajamento e o interesse dos estudantes pelo processo de aprendizagem. No campo da área de Linguagens, a BNCC orienta que as práticas pedagógicas devem promover participação ativa, protagonismo e construção de sentidos, o que favorece um ambiente em que os estudantes possam se envolver de maneira mais significativa. No componente curricular de Língua Inglesa, o documento destaca que o ensino deve se articular com práticas sociais reais, com as vivências e necessidades dos estudantes, o que contribui para fortalecer a motivação ao tornar o aprendizado mais relevante e conectado à vida dos aprendizes.

A motivação é, por essência, o impulso que direciona a ação. Sua etimologia, do termo latino *motus* ("movimento"), define-a como a força interna que move o indivíduo em direção a um objetivo específico. No contexto educacional, ela se manifesta como o desejo intrínseco de adquirir conhecimento e a curiosidade inata que impulsiona o engajamento. Para o aprendizado de uma LA, essa força interna é amplificada pela relevância pessoal e pelo propósito que o estudante atribui à aquisição do novo idioma. Dessa forma, a responsabilidade do educador reside em auxiliar o estudante a cultivar e canalizar esse impulso, fornecendo um ambiente em que o movimento em direção aos objetivos de aprendizagem seja sustentável e significativo.

Considerando essas discussões e a necessidade de compreender o papel da motivação no desempenho dos aprendizes, este trabalho busca aprofundar a percepção dos estudantes sobre esse fenômeno. Assim, a questão norteadora deste estudo é: Quais fatores são percebidos pelos estudantes do CIL como influenciadores de sua motivação e engajamento no processo de aprendizagem da língua inglesa? A resposta a essa indagação pode fornecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e engajadoras, em consonância com os princípios da BNCC.

A escolha do *locus* desta pesquisa se deu pelo fato de os Centros Interescolares de Línguas (CIL) serem instituições da rede pública de ensino do Distrito Federal que oferecem cursos de línguas adicionais no contraturno escolar para estudantes da educação básica e para a comunidade.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas dos CILs do Distrito Federal (2019), esses centros têm como função social ampliar o repertório comunicativo e

cultural dos estudantes, promovendo o aprendizado de línguas estrangeiras de forma contextualizada e significativa. A proposta pedagógica está fundamentada em princípios de autonomia, cidadania e respeito à diversidade, buscando favorecer a construção do conhecimento por meio da interação, da troca de saberes, da reflexão crítica sobre o uso da linguagem e do protagonismo juvenil. As práticas pedagógicas adotadas enfatizam o uso da língua em contextos reais de comunicação, o trabalho com projetos interdisciplinares e o uso de recursos tecnológicos, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação e aos princípios de inclusão e diversidade.

Tendo em vista o contexto apresentado, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa: analisar como estudantes do CIL percebem a motivação escolar e sua relação com o processo de aprendizagem da língua inglesa. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Identificar os fatores intrínsecos e extrínsecos que, na percepção dos estudantes do CIL, sustentam sua motivação; Analisar a influência do ambiente escolar e das relações interpessoais no engajamento e na desmotivação dos estudantes; Discutir as percepções dos estudantes à luz da Teoria da Autodeterminação e da Teoria do *Self Motivacional*.

Para aprofundar o entendimento sobre a temática, este trabalho foi organizado em capítulos. Inicia-se com a Introdução, que contextualiza o estudo e expõe a problemática investigada. Em seguida apresenta-se a Justificativa, que discute a relevância acadêmica e prática da pesquisa. Na Fundamentação Teórica abordam-se conceitos e referências que dialogam com o tema, sendo o capítulo dividido nas subseções: Fatores Psicológicos, Identidade e Engajamento; Barreiras Afetivas, Contextuais e Extrínsecas; A Resposta Pedagógica: Acolhimento e Estratégias no CIL. Posteriormente apresenta-se a Metodologia, que descreve o lócus, os participantes, os instrumentos de coleta e o procedimento de análise dos dados. Após isso expõe-se a Análise e Discussão dos Resultados, na qual são examinadas as percepções dos estudantes à luz do referencial teórico. Por fim, nas Considerações Finais sintetizam-se os principais achados e propõem-se desdobramentos para pesquisas futuras.

2. JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de preencher uma lacuna teórico-prática no estudo da motivação para a aprendizagem de Língua Inglesa,

especialmente no contexto específico dos CIL. Embora a literatura especializada reconheça a motivação como fator determinante para o sucesso e persistência do estudante (Dörnyei, 2001; Gardner, 1985) e categorize seus tipos (Deci e Ryan, 1985), poucas pesquisas exploram a percepção dos estudantes sobre como o contexto institucional influencia a manutenção desse engajamento ao longo do curso.

A investigação no CIL mostra-se particularmente relevante por se tratar de um ambiente público de caráter optativo, onde a adesão voluntária dos estudantes sugere uma predisposição motivacional inicial. Essa condição peculiar torna pertinente compreender como os fatores contextuais - o acolhimento institucional, as práticas docentes e o ambiente de aprendizagem - contribuem para o fortalecimento e motivação, ou, em contrapartida, levam à desmotivação.

A relevância teórica deste estudo reside, portanto, em aprofundar a compreensão da motivação para além da teoria clássica. Busca-se investigar como as variáveis afetivas e contextuais se articulam, fornecendo subsídios para a área da Linguística Aplicada sobre a dinâmica motivacional em ambientes de ensino de línguas que exigem autonomia e engajamento contínuo.

Portanto, analisar as percepções dos estudantes contribui para identificar essa relação motivação-desmotivação e oferecer subsídios concretos que auxiliem nas práticas pedagógicas. Como destaca Leffa (2016), compreender o que motiva o educando é essencial para que o ensino vá além da transmissão de conteúdo, tornando-se um processo dinâmico. Além disso, o acolhimento, entendido como postura pedagógica empática e inclusiva, é um pilar institucional. A compreensão de como o ambiente escolar incluindo o fator acolhimento influencia a motivação dos estudantes é essencial para que o CIL cumpra sua proposta formativa e promova uma educação linguística humana e significativa.

Por isso, ao investigar a percepção dos estudantes, este trabalho contribui para o aperfeiçoamento de estratégias de ensino mais contextualizadas, inclusivas e motivadoras, alinhando-se aos princípios de uma educação emancipadora (Freire, 1996) e fortalecendo o vínculo dos estudantes com o processo de aprendizagem da língua inglesa.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de ensino-aprendizagem de LA é, fundamentalmente, um ato social e afetivo; por isso, o contexto torna-se elemento essencial. A compreensão de que aprender uma LA envolve fatores individuais, sociais e culturais (Almeida Filho et al., 1991) exige investigar o engajamento e a motivação em sala de aula, foco que, conforme Michelon (2012), deve ser direcionado para os elementos contextuais.

A perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (1989) destaca que a aprendizagem ocorre nas interações sociais mediadas, sendo a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) o espaço onde colaboração e linguagem facilitam a internalização de novos conhecimentos. Essa visão reforça a importância das práticas interativas e comunicativas no ensino de LA, nas quais o diálogo e o uso real da língua constroem autonomia, confiança e motivação afetiva. Essa concepção se alinha à Abordagem Comunicativa, Leffa (2016), e sustenta metodologias ativas, como as adotadas em instituições como os CILs. Assim, aprender uma LA transcende o domínio cognitivo das estruturas linguísticas, tornando-se também um ato de relação e pertencimento que prepara o terreno para o estudo da motivação como força impulsionadora do engajamento dos estudantes. Tal perspectiva fundamenta-se na premissa de que o ensino de línguas deve priorizar a comunicação funcional e a interação, em detrimento da mera repetição de regras gramaticais (Richards & Rodgers, 2001).

A motivação, no ambiente da aquisição de uma LA, é a força complexa que impulsiona o sujeito. Dörnyei (1998) a define como:

um processo através do qual uma certa soma de forças instigadoras crescem, iniciam a ação e persistem até que outras forças apareçam para enfraquecê-la e, em consequência disso, terminar a ação, ou mantê-la até o resultado planejado ter sido alcançado. (Dörnyei, 1998, p.118)

Essa força é categorizada pela sua origem: a Motivação Intrínseca, que ocorre quando o discente se dedica ao aprendizado pelo prazer, interesse pessoal ou satisfação inerente à própria atividade (Deci & Ryan, 1985); em contrapartida, a Motivação Extrínseca é impulsionada por recompensas externas, tais como notas, reconhecimento social ou outras metas concretas (Brown, 2001). Nesse sentido, Gardner (1985) ampliou o panorama com as orientações Instrumental (busca por

objetivos práticos e utilitários, como ascensão acadêmica ou oportunidades profissionais) e Integrativa (desejo de se aproximar culturalmente da comunidade falante da LA), evidenciando que a motivação está profundamente ligada ao contexto social. Nesse panorama, a busca pelo domínio da língua é impulsionada também pela sua posição como ferramenta essencial de comunicação global e inserção econômica (Graddol, 1998).

3.1. Teoria da Autodeterminação e *L2 Motivational Self System*

A compreensão da motivação ultrapassa a explicação baseada exclusivamente em recompensas externas, característica do behaviorismo (Michelson, 2012), e passa a considerar fatores internos e identitários do aprendiz. Nesse contexto, a Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1985), sustenta que a motivação se consolida a partir da satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento social, de modo que ambientes educacionais que favorecem essas dimensões promovem formas mais intrínsecas e duradouras de engajamento.

Essa perspectiva dialoga com o conceito de autoeficácia, formulado por Bandura (1997), ao destacar que as crenças do indivíduo sobre sua própria capacidade de realizar tarefas com sucesso influenciam diretamente a persistência, o esforço e a disposição para enfrentar desafios. A integração desses pressupostos culmina na Teoria do *L2 Motivational Self System*, de Dörnyei (2005), que compreende a aprendizagem de uma língua adicional como um processo profundamente relacionado à construção da identidade do aprendiz. Esse sistema motivacional é composto por três dimensões interdependentes: o *Ideal L2 Self*, que representa a imagem desejada do indivíduo como um falante competente da língua-alvo; o *Ought-to L2 Self*, que diz respeito às expectativas, obrigações e pressões externas percebidas, como demandas familiares, acadêmicas ou profissionais; e o *L2 Learning Experience*, que corresponde às experiências imediatas vivenciadas no contexto de aprendizagem. Essas dimensões se articulam na medida em que o *Ideal L2 Self* fornece uma direção motivacional positiva e pessoalmente significativa, o *Ought-to L2 Self* atua como uma fonte reguladora externa que pode reforçar ou tensionar essa motivação, e o *L2 Learning Experience* funciona como o elemento mediador que sustenta, enfraquece ou fortalece as

projeções identitárias do aprendiz a partir das práticas pedagógicas, do ambiente e das interações estabelecidas em sala de aula.

O *Ideal L2 Self* representa a imagem interna do aprendiz como falante competente no futuro e atua como força motivacional que direciona o esforço para reduzir a discrepância entre o “eu atual” e o “eu ideal”. O *Ought-to L2 Self* refere-se às expectativas externas e obrigações sociais percebidas. Por fim, o *L2 Learning Experience* inclui as experiências imediatas de aprendizagem, diretamente influenciadas por fatores situacionais como a metodologia do professor, o ambiente de sala de aula e o relacionamento interpessoal - pontos de relevância central para este estudo.

Considerar os interesses dos educandos é, portanto, fundamental para proporcionar um ambiente seguro: quando os discentes percebem as atividades como relevantes e se sentem confiantes, tende a emergir a motivação intrínseca, como um impulso interno que leva o aprendiz a engajar-se na tarefa pelo valor que ela representa (curiosidade, interesse, satisfação) (Brown, 2001).

Para Dörnyei (2001), esse tipo de motivação é especialmente duradoura e favorece o engajamento contínuo com a língua.

3.2. Barreiras Afetivas, Contextuais e Extrínsecas

A aquisição de LA é dificultada por barreiras afetivas, fenômeno explicado pela hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982). Variáveis como a Ansiedade de Língua Estrangeira (ALE) (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986) elevam esse filtro, formando um bloqueio mental que impede a internalização do *input* linguístico. Essa ansiedade é frequentemente agravada pelo medo de cometer erros, de ser avaliado negativamente pelos pares ou de não corresponder às expectativas do professor. Esse estado mental de "estar na defensiva" é o principal agente que eleva o Filtro Afetivo, inibindo a participação e minando a autoconfiança e a motivação inicial do estudante.

Nesse contexto, o papel do professor é crucial, uma vez que práticas pedagógicas, atitudes e *feedback* impactam diretamente o engajamento dos estudantes (Brown, 2001; Gardner, 1990). Sob essa ótica, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de controle para tornar-se um processo formativo e contínuo que auxilia na superação de dificuldades (Villas Boas & Freitas, 2006).

Além das barreiras emocionais internas, a motivação é profundamente influenciada por condições externas ao ambiente escolar. O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner e Morris, 2006) enfatiza que o estudante está inserido em múltiplos sistemas interdependentes: o Exossistema (trabalho, comunidade), e o Macrossistema (condições socioeconômicas) que moldam suas possibilidades de participação. Assim, desafios cotidianos como horários incompatíveis, longos deslocamentos, custos com materiais, dificuldades de acesso à internet, responsabilidades familiares, cansaço ou sobrecarga laboral configuram-se como elementos estruturais que impactam diretamente a disponibilidade física e emocional para aprender, resultando em queda de desempenho mesmo em estudantes motivados.

Essa relação é determinante porque, segundo Maslow (1954), necessidades básicas (descanso, segurança, estabilidade emocional) precisam estar minimamente satisfeitas para que o indivíduo alcance níveis superiores de motivação e autorrealização. Reconhecer essa multiplicidade implica compreender que o estudante não se separa de sua realidade social (Freire, 1996).

Essa dependência entre condições básicas e desempenho superior encontra sua representação na Hierarquia de Necessidades de Maslow, que ordena as prioridades humanas desde a base da pirâmide, conforme detalhado na Figura 1.

Figura 1: Hierarquia de Necessidades de Maslow



Fonte: MCLEOD, Saul. 2007. Disponível em <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>. Acesso em 24 de nov 2026

Conforme ilustrado na Pirâmide de Necessidades de Maslow, as motivações humanas organizam-se de forma hierárquica e progressiva, o que permite compreender como fatores emocionais, sociais e estruturais impactam a aprendizagem de uma língua adicional. Na base da pirâmide, encontram-se as necessidades fisiológicas, como descanso, alimentação e saúde, que se relacionam aos desafios citados no texto, como cansaço, longos deslocamentos e sobrecarga laboral, os quais comprometem a disposição física e cognitiva do estudante para aprender. No nível seguinte estão as necessidades de segurança, que englobam estabilidade emocional, previsibilidade e sensação de proteção; no contexto educacional, a insegurança, o medo de errar e a ansiedade linguística elevam o filtro afetivo e dificultam a internalização do input, conforme proposto por Krashen. O terceiro nível refere-se às necessidades de amor e pertencimento, envolvendo relações interpessoais positivas e sentimento de integração, aspecto diretamente relacionado à interação com colegas e professores e ao clima emocional da sala de aula. Quando essas relações são frágeis ou pouco acolhedoras, observa-se queda no engajamento e na permanência do estudante. O quarto nível contempla as necessidades de estima, ligadas ao reconhecimento, à autoconfiança e à percepção de competência; nesse estágio, feedbacks construtivos e encorajadores tornam-se essenciais para fortalecer a autoeficácia e reduzir a ansiedade diante do uso da língua adicional. No topo da pirâmide está a autorrealização, que, no ensino de línguas, corresponde ao uso significativo da língua, à expressão da identidade e à participação ativa sem medo de errar. No entanto, como evidenciado no parágrafo, o acesso a esse nível depende da satisfação mínima das necessidades anteriores, reforçando que a motivação e o sucesso na aprendizagem não se restringem à metodologia, mas estão profundamente ligados às condições emocionais, sociais e materiais do estudante.

Nesse contexto, Freire (1996) adverte que ninguém aprende de forma plena em situações de desumanização, nas quais a existência cotidiana é marcada por carências materiais ou emocionais. Esses elementos, combinados ao entendimento de Dörnyei (1998) de que a motivação envolve tanto fatores internos quanto situacionais, demonstram que a motivação do estudante depende de uma articulação complexa entre suas condições pessoais e as demandas institucionais. Reconhecer essa multiplicidade implica compreender que o estudante não se separa de sua realidade social: seus desafios, tensões e responsabilidades atravessam o

processo de aprendizagem e influenciam diretamente a maneira como ele se envolve com as práticas pedagógicas.

Além disso, aspectos internos como definição de metas, expectativas e busca por significado também influenciam o comportamento motivado. A contextualização dos conteúdos é essencial, pois torna o aprendizado mais significativo ao conectá-lo às experiências cotidianas, permitindo que o estudante perceba a utilidade prática do idioma (Fernandes, Marques e Delizoicov, 2016). Brown (1994) enfatiza que motivação, autoconfiança e busca de significado são elementos essenciais para o avanço no processo de aquisição da língua. De modo semelhante, Oliveira (2006) destaca que a autonomia não é independência absoluta, mas a capacidade do estudante assumir responsabilidades e fazer escolhas conscientes ao longo de seu percurso linguístico, o que tende a fortalecer sua motivação intrínseca.

3.3. A Resposta Pedagógica: Acolhimento e Estratégias no CIL

Diante da complexidade da motivação, o ambiente escolar desempenha papel central como resposta pedagógica. No CIL, ambiente optativo com alta heterogeneidade (adolescentes, jovens e adultos), a frequência depende, em grande medida, do vínculo estabelecido. Nesse sentido, o acolhimento e pertencimento são fatores fundamentais. O acolhimento é compreendido como uma prática contínua de segurança emocional e pertencimento que transcende a cordialidade: implica reconhecer distinções individuais (Cognuck et al., 2023) e oferecer suporte para fortalecer vínculos (Santos *et al.*, 2020), o que está diretamente relacionado ao engajamento e à permanência (*school belonging*) (Allen & Kern, 2017). Ao reduzir a ansiedade e fortalecer a confiança, o acolhimento atua sobre o filtro afetivo, potencializando a motivação intrínseca (Brown, 2001).

Além do acolhimento relacional, pode-se empregar estratégias que articulam relevância e dinâmica, como gamificação (*Educall*, [S.D.]; Dörnyei, 2001), metodologias ativas (CLIL) e contextualização dos conteúdos (Fernandes *et al.*, 2016). Tais práticas reforçam a autonomia do estudante e fortalecem o engajamento contínuo no CIL, transformando o aprendizado em um processo significativo e prazeroso.

A articulação das perspectivas teóricas mostra que a motivação para aprender uma LA é multidimensional e dinâmica, não reduzível a fatores isolados. O

engajamento resulta da interação entre impulsos internos (*Ideal Self*, autoeficácia), demandas externas (orientações instrumentais) e, decisivamente, condições ambientais e afetivas (a *L2 Learning Experience*). Reconhece-se que barreiras afetivas e contextos sociais adversos atuam como desmotivadores, enquanto práticas acolhedoras e metodologias centradas no estudante funcionam como suporte essencial. A partir desse arcabouço, torna-se imperativo investigar a percepção dos estudantes do CIL, a fim de mapear como essa articulação de fatores se manifesta em um ambiente optativo e diversificado; essa análise empírica é crucial para validar as teorias no contexto brasileiro e oferecer subsídios práticos para a sustentação da motivação.

4. METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois prioriza o estudo detalhado dos pequenos processos sociais, buscando compreender as ações e interações de indivíduos e grupos por meio de uma análise profunda e flexível dos dados (Martins, 2004). A pesquisa qualitativa destaca-se por seu caráter descritivo e interpretativo, que permite uma compreensão mais humana e contextual da realidade estudada. A adoção desta abordagem justifica-se, uma vez que este trabalho não busca quantificar ou medir a motivação, mas sim compreender as percepções dos estudantes sobre a sua influência. Por isso, a pesquisa qualitativa é o único delineamento capaz de capturar a subjetividade, as nuances e os significados que os estudantes atribuem às suas experiências afetivas e relacionais no ambiente do CIL. Busca-se, assim, a “compreensão humana e contextual” do fenômeno (Martins, 2004).

Os sujeitos participantes desta pesquisa são estudantes do CIL do Riacho Fundo II, matriculados nos níveis de E1 a 3D. Quanto à nomenclatura utilizada, o curso organiza-se em estágios: os níveis E1 a E3 correspondem ao ciclo I (nível *iniciante/básico*), os níveis E4 a E6 ao ciclo II (nível *intermediário*) e os níveis 3A a 3D ao ciclo III (nível *avançado*). Esse detalhamento permite que os resultados sejam interpretados à luz das especificidades curriculares do CIL.

Participaram da pesquisa 79 estudantes de forma voluntária, sem critérios específicos de idade, tempo de matrícula ou nível de proficiência, já que o objetivo era obter percepções amplas sobre a motivação no processo de aprendizagem da

língua inglesa. Assim, todo estudante devidamente matriculado no CIL e cursando a língua inglesa pôde participar, desde que manifestasse interesse em contribuir com a pesquisa.

Em relação aos aspectos éticos, todos os participantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos do estudo, assegurando-se o direito de desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum. A coleta de dados foi realizada somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas. No caso de participantes menores de 18 anos, foi solicitado, ainda, o Termo de Assentimento, assinado pelo responsável legal, conforme as orientações da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais.

Como instrumento para o levantamento dos dados, foi utilizado um questionário *online*. O instrumento foi elaborado com nove perguntas, sendo quatro fechadas, destinadas ao levantamento de dados objetivos, e cinco abertas, que possibilitaram aos participantes expressar suas percepções e experiências de forma mais pessoal e detalhada.

A escolha desse método se justifica por sua eficácia em pesquisas educacionais, especialmente quando o objetivo é reunir dados de um grupo numeroso de participantes, garantindo praticidade, anonimato e amplitude de respostas. Por meio de questionário é possível obter informações sobre opiniões, crenças e atitudes, além de permitir o tratamento sistemático dos dados tanto quantitativos quanto qualitativos (Gil, 2008). O instrumento de coleta foi disponibilizado de forma digital para facilitar o acesso dos estudantes e a consolidação das respostas. O roteiro completo de perguntas que compôs o questionário encontra-se no apêndice.

Para garantir o rigor e a ética do estudo, o levantamento dos dados foi planejado e executado seguindo um protocolo. Foi realizada uma visita inicial à Coordenação do CIL para apresentação detalhada do projeto, alinhamento dos objetivos e definição do cronograma de aplicação. Os professores responsáveis pelos três níveis do E1-3D selecionados para a pesquisa, foram avisados previamente sobre os objetivos e a duração da aplicação. O consentimento dos docentes foi obtido para ceder um período de aproximadamente 15 minutos de suas aulas, garantindo que a coleta não comprometesse o planejamento pedagógico.

O levantamento dos dados foi realizado em ambiente de sala de aula, por meio do questionário *online*. Antes da aplicação, as pesquisadoras explicaram os objetivos do estudo e os procedimentos de confidencialidade a todos os estudantes. Para a interpretação dos dados obtidos, optou-se pela Análise de Conteúdo, segundo o referencial de Laurence Bardin (2011). Essa técnica visa compreender os significados presentes nas comunicações, ultrapassando a leitura literal dos textos e permitindo inferências sobre percepções, sentimentos e atitudes dos participantes. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, tendo como finalidade a interpretação das inferências. Inicialmente, realizou-se a pré-análise a partir da organização do *corpus* constituído pelas respostas abertas fornecidas pelos 79 estudantes, seguida de uma leitura que possibilitou a familiarização com o material e a identificação de ideias recorrentes relacionadas à motivação, ao ambiente escolar e ao processo de aprendizagem da língua inglesa, aspectos diretamente vinculados aos objetivos desta pesquisa. A partir desse primeiro contato, foram formuladas hipóteses preliminares acerca da influência das práticas pedagógicas no engajamento dos estudantes e do papel do CIL na construção de experiências motivadoras. Nesse mesmo momento, definiram-se as unidades de registro - trechos que expressam significados completos sobre motivação e acolhimento - e as unidades de contexto, correspondentes às respostas integrais dos participantes, garantindo a organização do *corpus* de acordo com os critérios de exaustividade, homogeneidade e pertinência. Na etapa de exploração do material, procedeu-se à codificação e ao recorte dos segmentos mais relevantes, que foram agrupados por semelhança de sentido e organizados em núcleos temáticos provisórios, permitindo a construção inicial de categorias alinhadas às questões norteadoras da investigação. Por fim, no tratamento e interpretação dos resultados, essas categorias foram refinadas, consolidadas e analisadas à luz do referencial teórico e dos objetivos do estudo, possibilitando compreender como os estudantes percebem sua própria motivação, de que forma o ambiente escolar contribui para o engajamento e quais aspectos do ensino influenciam suas experiências de aprendizagem em língua inglesa.

A partir disso, emergiram três categorias principais que sintetizam as percepções relacionadas à motivação escolar e ao processo de aprendizagem da língua inglesa no CIL. Essas categorias foram construídas de forma indutiva,

considerando a recorrência dos significados atribuídos pelos participantes e sua relevância para os objetivos da pesquisa. Na segunda subseção; Diagnóstico da motivação no CIL, reúne elementos que é possível identificar tendências claras sobre o que os estudantes consideram mais motivador ou desmotivador nas aulas de inglês. A categoria 1 Motivação Intrínseca e o *Ideal L2 Self*, contempla referências ao engajamento contínuo dos estudantes, à vivência ativa da língua inglesa e ao sentimento de progresso real no aprendizado, elementos associados à autonomia, à competência e à identificação com o processo de aprendizagem. A categoria 2; Fatores Extrínsecos/Contextuais, fundamentada na Teoria da Autodeterminação, reúne referências à didática docente, à organização das atividades, ao estímulo à autonomia, à percepção de competência e à interação social, evidenciando que a motivação dos estudantes é fortalecida por práticas pedagógicas que promovem engajamento, progresso percebido e conexão significativa com o uso da língua inglesa. A categoria 3 Barreiras Relacionais e Emocionais abrange referências à insegurança, à ansiedade, ao medo de errar e à comparação social, evidenciando que o clima emocional da sala de aula, o feedback docente e a qualidade das relações interpessoais influenciam diretamente o engajamento, a participação e a permanência dos estudantes no processo de aprendizagem da língua inglesa. Essas categorias estruturam as análises apresentadas nos subitens seguintes, permitindo compreender como os estudantes articulam motivação, práticas pedagógicas e ambiente escolar em suas experiências de aprendizagem.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

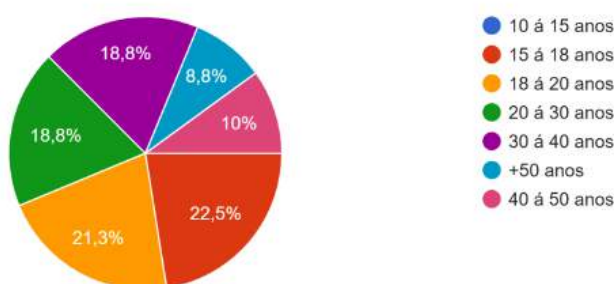
5.1 Perfil dos participantes

A amostra contou com 79 respondentes, cuja idade variou entre 10 e mais de 50 anos, destacando a diversidade típica do público atendido pelo CIL. A distribuição etária, detalhada na Gráfico 2, mostra que os grupos mais presentes no estudo foram os de 20 a 30 anos (21,3%) e 30 a 40 anos (18,8%), seguidos pelos estudantes de 18 a 20 anos (18,8%). Um grupo também expressivo corresponde aos estudantes entre 15 e 18 anos (22,5%), representando parte importante do público jovem. Os educandos mais novos, com 10 a 15 anos, somaram 8,8%, enquanto

aqueles com 40 a 50 anos representaram 10%, e os com mais de 50 anos também aparecem com 8,8%. Essa distribuição evidencia que o ensino de línguas na instituição atende tanto adolescentes quanto adultos de diferentes fases da vida, o que influencia diretamente as dinâmicas de aprendizagem e as necessidades pedagógicas.

Gráfico 1: Gráfico das idades dos participantes

Quantos anos você tem?
80 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Do total de 79 respostas referentes ao nível da turma, foi possível agrupar os participantes de acordo com seu estágio de aprendizado, conforme ilustra o GRÁFICO 3. Com base nesses dados, temos uma distribuição aproximada entre os três grandes níveis de proficiência:

Básico – 36,7%

Intermediário – 45,6%

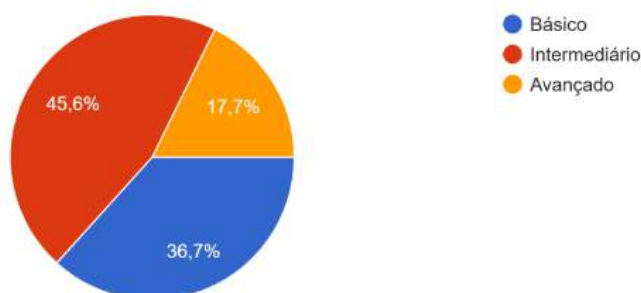
Avançado – 17,7%

Essa predominância do nível intermediário é coerente com cursos extensivos de línguas, nos quais grande parte dos estudantes se encontra em processo de consolidação das estruturas linguísticas fundamentais. O grupo avançado, embora menor, representa um contingente importante para compreender demandas mais específicas, especialmente ligadas à conversação e fluência.

Gráfico 2: Nível de proficiência dos participantes

Qual seu nível de proficiência?

79 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

5.2 Diagnóstico da motivação no CIL

A partir das respostas coletadas no questionário, foi possível identificar tendências claras sobre o que os estudantes consideram mais motivador ou desmotivador nas aulas de inglês. De forma geral, as falas apontam para uma expectativa de aulas mais dinâmicas, interativas e que se aproximem do uso real da língua, atravessando consistentemente todas as faixas etárias e níveis de proficiência. A demanda por aulas dinâmicas reflete a busca por Autonomia e Competência, elementos centrais da Teoria da Autodeterminação (SDT), conforme ilustram as percepções dos participantes:

“Eu aprendo melhor quando o professor deixa a gente falar o que a gente quer, e não só o que está no livro” (Participante 12).

“Adoro aulas mais dinâmicas, mais interativas porque é mais fácil de aprender” (Participante 55)

“As dinâmicas feitas entre aluno e professor, as pronúncias”(Participante 61)

“Com muita interação entre professor e aluno e com dinâmicas durante a aula.” (Participante 5)

“Atividades de conversação e dinâmicas, onde toda a turma interage.” (Participante 22)

“Atividades dinâmicas dentro de sala, como bingos, projetos em duplas.” (Participante 34)

“Aprofundar mais em cada conceito, trazer dinâmicas que trabalhem mais o falar” (Participante 32)

“Mais dinâmicas com treinos orais.” (Participante 68)

Em consonância com essa busca por maior participação, a principal tendência que se destaca é a percepção de que as aulas, em alguns casos, são excessivamente centradas no livro e na gramática. Respostas como “Atividades que envolvam músicas, filmes, e coisas do nosso dia a dia. Não ficar muito preso a livros, que muitas vezes são muito desatualizados e genéricos, e não força o aluno a entender a real importância e essencial do inglês. Isso ajudará muito no seu desenvolvimento!” (Participante 38) mostra que esse formato é percebido como repetitivo e pouco estimulante, especialmente quando o foco não se conecta com situações reais de uso da língua. Tal crítica reflete uma insatisfação com metodologias formais, historicamente associadas à Abordagem Gramática-Tradução, na qual o foco recai sobre regras e estruturas fixas, com o estudante assumindo um papel passivo (Richards e Rodgers, 2014). A exaustão com o modelo formalista é explícita nas falas dos Participantes 13 e 18, respectivamente: “trabalhem mais a conversação e desprendem do livro” e “Repensar o método de ensino”. Nesse contexto, o Participante 15 apresenta uma reflexão muito pertinente:

“Não desmereço a qualidade do livro usado, mas acredito que as aulas poderiam ser mais interessantes e o idioma seria melhor compreendido se um outro ritmo/planejamento fosse adotado, algo mais próximo da realidade dos alunos.” (Participante 15)

Em contrapartida a essa metodologia tradicional, os estudantes demonstram um desejo explícito por estratégias que aumentem o engajamento por meio da vivência da língua, como a sugestão de “Colocar as expressões, gírias, palavras, músicas, filmes, livros, etc na rotina” (Participante 5), alinhando-se aos princípios da Abordagem Direta e Comunicativa, que priorizam a oralidade, a escuta e a interação (Richards e Rodgers, 2014). Além disso, há uma demanda por maior diversidade cultural, como ilustra a observação: “Eu me sentiria mais motivada se o foco dos livros não fosse a cultura estadunidense” (Participante 77).

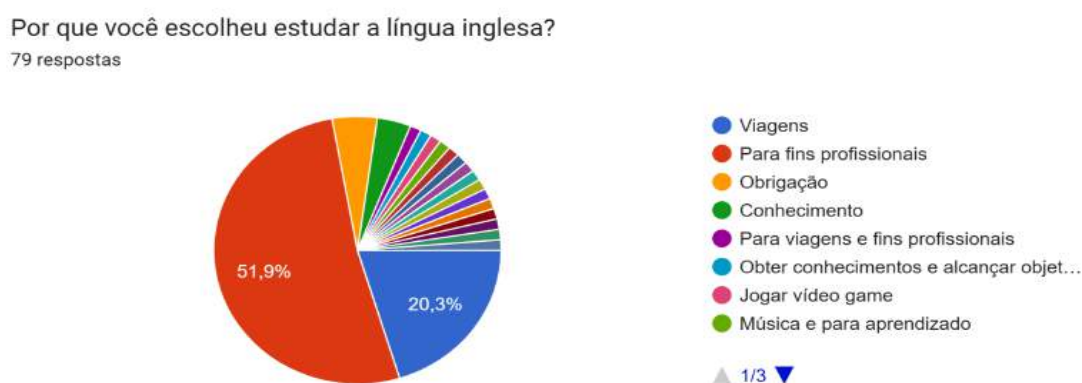
Tais reflexões confirmam que mesmo em instituições como o CIL, onde o ingresso é uma escolha, investir na motivação faz-se necessário para o êxito dos estudantes. As categorias apresentadas a seguir ilustram como a motivação se manifesta.

5.3 Categoria 1 – Motivação Intrínseca e o *Ideal L2 Self*.

Segundo Gardner (1985), os aprendizes podem ser movidos por interesses instrumentais como, por exemplo, melhores oportunidades de trabalho. Dörnyei (2001), por sua vez, enfatiza que objetivos pessoais e projeções de futuro também influenciam a escolha de estudar uma LA. Além disso, Graddol (1998) evidencia o papel global do inglês na comunicação contemporânea, o que faz com que muitos estudantes o percebam como um recurso essencial para acessar informações, consumir produtos culturais e interagir em contextos internacionalizados.

Nesse sentido, as respostas ao questionário - seção de múltipla escolha - demonstraram que a principal razão para a escolha do idioma foi "Para fins profissionais" (51,9%), seguida por "Viagens" (20,3%). Entretanto, as respostas discursivas, demonstram que o engajamento contínuo e a permanência nas aulas são sustentados por fatores internos, classificados nesta seção como Motivação Intrínseca. Essa tendência se aproxima do que defendem autores como Deci e Ryan (1985), que destacam a importância da autonomia, da competência e da identificação com o processo para manter a motivação. O sentimento de que "estão aprendendo de verdade" é um elemento central que direciona a demanda por uma vivência ativa da língua, e não apenas pelo seu estudo formal, o que se confirma nos relatos sobre as atividades mais motivadoras e no gráfico abaixo.

Gráfico 3: Motivação intrínseca dos participantes



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Com isso, o sentimento de competência e a percepção de progresso surgem como motores fundamentais do engajamento. O engajamento contínuo e a permanência nas aulas são sustentados por fatores internos, que se enquadram na Motivação Intrínseca e na aspiração do *Ideal 2 Self*. Este *Self* idealizado representa o desejo profundo do estudante de se tornar um falante proficiente da LA, fornecendo o combustível para o esforço a longo prazo. A força desse *Ideal L2 Self* é comprovada pelas seguintes razões citadas pelos participantes, que revelam objetivos pessoais, prazer no processo e a construção de uma identidade futura: "sonho de falar inglês" (Participante 10), "alcançar objetivos pessoais" (Participante 11), a busca por "conhecimento" em seu sentido mais amplo (Participante 12), e até mesmo o bem-estar imediato encontrado no processo, como "exercitar o cérebro" (Participante 13) e "terapia" (Participante 19).

Em outros casos, o *Ideal L2 Self* é conectado a uma identidade profissional futura específica, como o desejo de "dar aula de música" (Participante 14) utilizando a LA. Assim, a transição é evidente: enquanto a utilidade externa (*Ought-to L2 Self*) é o ponto de partida, o prazer inerente, a competência percebida e a construção de uma nova identidade futura (*Ideal L2 Self*) são os verdadeiros motores para a persistência no curso.

5.4 Categoria 2 – Fatores Extrínsecos/Contextuais

Os dados revelam que os estudantes atribuem grande parte de sua motivação às condições externas da aula, especialmente à didática do professor, à organização das atividades e ao nível de interação estabelecido no grupo. Essas demandas refletem não apenas preferências metodológicas, mas necessidades motivacionais mais profundas, que são explicadas pela Teoria da Autodeterminação (SDT) de Deci e Ryan (2000). A motivação é fortalecida quando o ambiente de aprendizagem apoia as três necessidades psicológicas básicas de Autonomia, Competência e Relacionamento.

A necessidade de Competência é um motor fundamental do engajamento, sendo diretamente alimentada pela capacidade de executar tarefas e notar avanços. Os relatos dos participantes apontam a satisfação em "conseguir ler frases completas" (Participante 4) e o bem-estar ao "compreender o conteúdo" (Participante 3), evidenciando que a autoconfiança é reforçada pela capacidade

percebida de realização e progresso. Essa percepção é crucial para internalizar a motivação.

A busca por atividades que promovem a Autonomia e a interação também é evidente, como o "Diálogo em dupla," "Conversação," e "Atividades de conversação e dinâmicas, onde toda a turma interage" (Participante 6), que demonstram o desejo de aplicar o conhecimento em contextos sociais. Um dos participantes destaca a importância de o professor colocar os estudantes para "*speak only in English*" (Participante 7), enquanto outro valoriza "Quando promove diálogos entre os alunos por meio de apresentações" (Participante 1), reforçando que a prática da fluência oral é o principal indicador de avanço e o exercício da Autonomia para esses aprendizes.

Ademais, o interesse pessoal e o prazer imediato na atividade são impulsionados pela variedade metodológica e pela inclusão de recursos autênticos e lúdicos, que dão suporte tanto a Competência quanto o Relacionamento. O diagnóstico revela a forte demanda por elementos de gamificação, sendo o uso de "Quiz," "Jogos," e plataformas como *Kahoot* mencionado por múltiplos respondentes (Participante 5; Participante 8). A promoção de propostas culturais que extrapolam o ambiente de sala de aula também é altamente valorizada. Um dos voluntários, ao sintetizar a importância da prática, cita a valorização de "A conversação, a interação com os colegas, o professor, as atividades: projetos orais, artigos, redações, provas, bem como a gestão do CIL do Riacho Fundo 2 que promove eventos com a festa da música, *Halloween*, *Dia de Los Muertos* e o Cinema" (Participante 2).

A motivação é fortalecida quando o ambiente apoia essas três dimensões, criando condições para que os estudantes se sintam engajados, eficazes e conectados:

"Seria interessante ter mais dinâmicas e diálogo" (Participante 16)

"Deveria ter mais atividades interativas. Às vezes fica muito maçante" (Participante 32)

"Eu me sinto motivada quando posso trazer o inglês para minha realidade (séries que assisto, músicas que ouço, poder compartilhar gostos pessoais com os colegas)" (Participante 72)

"Atividades que envolvam músicas, filmes, e coisas do nosso dia a dia. Não ficar muito preso aos livros" (Participante 37).

Esses relatos ilustram que a motivação extrínseca se manifesta na busca por experiências ricas e significativas, onde a identidade do discente é valorizada e

integrada ao processo de domínio da língua, atuando o professor como o mediador sensível e apoiador necessário para satisfazer essas necessidades psicológicas.

5.5 Categoria 3 – Barreiras Relacionais e Emocionais

As respostas evidenciam que aspectos emocionais e relacionais exercem influência decisiva na forma como os estudantes vivenciam o processo de aprendizagem. Diversos participantes relatam insegurança ao falar inglês, ansiedade diante da pronúncia e receio de errar na frente da turma, sentimentos que afetam diretamente sua participação. Relatos como “às vezes me sinto um pouco intimidada” (Participante 69), ou “me sinto inferior quando comparo meu desempenho com o dos colegas” (Participante 65) mostram que a comparação social e o medo de avaliação são elementos recorrentes na experiência dos aprendizes. Além disso, comentários como “às vezes me sinto desmotivada e atrasada, mas lembro que cada um tem seu tempo” (Participante 49) também revelam que a percepção de atraso ou inadequação pode intensificar a desmotivação e reduzir a confiança.

Esses achados dialogam diretamente com o Filtro Afetivo, proposto por Krashen (1982), segundo o qual emoções como ansiedade, medo ou vergonha elevam o filtro emocional e dificultam a aquisição linguística. Quando o estudante interpreta o ambiente como pouco acolhedor, quando o *feedback* é percebido como ríspido ou quando não há espaço para errar sem julgamento, o filtro afetivo se eleva, reduzindo as oportunidades de participação significativa na LA e comprometendo o progresso. Muitos participantes apontam que a falta de acolhimento, a pouca aproximação com o professor ou o ritmo inadequado da aula contribuem para essa elevação do filtro:

“Queria que os professores tivessem mais paciência” (Participante 33)
“Acho que deveria haver mais interação entre professores e estudantes” (Participante 15)
“Me sinto desmotivada porque as aulas precisam seguir de maneira mais lenta” (Participante 73).

Por outro lado, quando o *feedback* do professor é claro, encorajador e contínuo, os estudantes relatam maior sensação de segurança e abertura ao risco linguístico elementos centrais para o abaixamento do filtro. O cuidado do docente

em reconhecer pequenos avanços, explicar dúvidas sem julgamento e promover interações equilibradas favorece o sentimento de acolhimento e de pertencimento. Esses conceitos são essenciais em contextos de aprendizagem de línguas, pois, conforme destaca Villas Boas & Freitas (2006), o *feedback* deve ser concebido como um ato de comunicação que conduz o discente à efetiva aprendizagem, encorajando-o a testar hipóteses sem o medo de errar. Além disso, estudos sobre clima motivacional, os estudantes aprendem melhor quando se percebem parte de uma comunidade de prática que valida suas dificuldades e apoia seu progresso.

A natureza opcional do CIL torna esses fatores ainda mais significativos. Como a permanência no curso depende da escolha contínua do estudante, a sensação de pertencimento alimentada por um ambiente seguro, relações positivas e *feedback* construtivo torna-se um dos principais elementos de retenção. Em outras palavras, quando o clima de sala de aula é acolhedor e o professor atua como mediador sensível, os estudantes tendem a permanecer, envolver-se mais e desenvolver confiança para participar ativamente.

Assim, os dados confirmam que a motivação não está apenas nas metodologias, mas também na qualidade das relações, no cuidado com o clima emocional e no apoio oferecido aos estudantes ao longo de seu percurso no CIL.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho cumpriu seu objetivo central ao analisar como estudantes do CIL percebem a motivação escolar e sua íntima relação com o processo de aprendizagem da língua inglesa. A satisfação com o percurso metodológico reside no fato de que o levantamento de dados validou os achismos iniciais da pesquisa, confirmando que a dificuldade de manutenção do engajamento, problema prático observado no cotidiano do CIL, estão diretamente ligadas a uma lacuna na aprendizagem eficaz, causada pela influência de fatores motivacionais e afetivos.

A análise demonstrou que a aquisição de uma LA é um processo desafiador e repleto de nuances que transcende o domínio meramente cognitivo. Fatores como a autoimagem, a confiança, o filtro afetivo, os tipos de motivação (intrínseca e extrínseca), o ambiente de ensino e os recursos articulam-se de maneira complexa na experiência do aprendiz, exigindo do professor uma postura de mediação sensível. Os objetivos específicos foram alcançados ao comprovar-se que a

motivação do estudante do CIL é sustentada, sobretudo, pela qualidade da Experiência de Aprendizagem (*LA Learning Experience*), em consonância com o *Motivational Self System* de Dörnyei.

Neste contexto, a pesquisa ratificou a importância dos três pilares da Teoria da Autodeterminação: Autonomia, Competência e Relacionamento. A demanda recorrente dos participantes por aulas mais dinâmicas, interativas e menos presas ao livro demonstra um desejo por maior Autonomia e pela sensação de Competência, percebida através do uso real e comunicativo da língua. Em contrapartida, constatou-se que aulas percebidas como monótonas ou a falta de empatia elevam o Filtro Afetivo de Krashen, inibindo a participação e minando a motivação inicial. Conclui-se que o acolhimento, o sentimento de pertencimento e o *feedback* construtivo são elementos pedagógicos cruciais, atuando como os principais mecanismos de retenção e engajamento no contexto do CIL.

Ademais, este levantamento de dados constitui um valioso subsídio prático para a futura prática docente das pesquisadoras, ao revelar a importância de uma pedagogia que reconheça o estudante como sujeito ativo e que construa o conhecimento com base no diálogo e na realidade do aprendiz.

Finalmente, a partir das percepções analisadas, surge uma agenda de sugestões para pesquisas futuras, com a proposta de inverter o foco e voltar a atenção para a ótica do docente. Sugere-se questionar e fomentar a reflexão sobre como é e para o docente motivar os estudantes, desvendando como é esse processo para o professor e como é estar por trás de toda essa responsabilidade no gerenciamento do clima afetivo da sala de aula. Futuros trabalhos deveriam investigar que desafios estão interligados às suas ações e tomada de decisões pedagógicas em meio às barreiras afetivas dos estudantes, e que limitações estruturais, curriculares ou de formação existem para o desenvolvimento de práticas mais acolhedoras e dinâmicas. A compreensão da dimensão afetiva e profissional do professor será essencial para fechar o ciclo e potencializar o engajamento contínuo na aprendizagem de LA.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, K.-A.; KERN, M. L. **Pertencimento à escola em adolescentes: teoria, pesquisa e prática**. Springer Science + Business Media, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4>. Acesso em: 27 nov. 2025.
- ARAÚJO, J. C.; LEFFA, V. J. (org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016. (Linguagens e Tecnologias, 2).
- BANDURA, A. Self-efficacy. **The Corsini encyclopedia of psychology**, p. 1-3, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOAS, V.; DE FREITAS, B. M. **Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio**. *Linhas Críticas*, v. 12, n. 22, p. 75-90, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. In: LERNER, R. M.; DAMON, W. (eds.). **Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development**. 6. ed. Hoboken, NJ: Wiley, 2006. p. 793-828.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. New York: Longman, 2001.
- BROWN, H. D.; LEE, H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.
- CENTER FOR SELF-DETERMINATION THEORY. **Theory**. Rochester, NY: University of Rochester, 2025. Disponível em: <https://selfdeterminationtheory.org/theory/>. Acesso em: 27 nov. 2025.

CITTOLIN, Simone Franscescon. **A afetividade e a aquisição de uma segunda língua:** a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. *Revista de Letras*, n. 6, 2003.

COGNUM, S. Q. et al. **Estilos de aprendizagem de estudantes de graduação de diferentes profissões da saúde de uma instituição.** *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 47, n. 1, 2023.

CROOKES, G.; SCHMIDT, R. W. Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, v. 41, p. 469-512, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>. Acesso em: 23 nov. 2025.

CRYSTAL, D. (2003). **English as a Global Language** (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. <<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486999>>

CURRAN, C. A. **Counseling-learning: a whole-person model for education.** New York: Grune & Stratton, 1972.

DE ALMEIDA FILHO, J.C. P. Maneiras de compreender lingüística aplicada. *Letras*, n. 2, p. 4-10, 1991.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.** New York: Plenum Press, 1985.

DE OLIVEIRA, V. L. M. et al. **Autonomia e complexidade.** *Revista Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 77–127, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas dos CILs.** Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/diretrizes_pedagogicas_cil_jan20.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation.** Harlow: Longman, 2001.

DÖRNYEI, Z. **Motivation in second and foreign language learning.** *Language Teaching*, v. 31, n. 3, p. 117–135, 1998.

EDUCALL. **Gamificação na educação:** estratégias para relevância e dinâmica no aprendizado. Disponível em: <https://www.educall.com.br>. Acesso em: 28 nov. 2025.

FERNANDES, S. B. V.; MARQUES, C. A.; DELIZOICOV, D. **O despertar para a docência e o contexto da prática**: as atividades de estudo e a organização do ensino. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, R. C. Language attitudes and motivation: the social psychological perspective. In: GARDNER, R. C. **Language Attitudes and Motivation**. Alberta: University of Calgary Press, 1990. p. 1–20.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRADDOL, DAVID. **The future of English**. London: The British Council, 1998.

HARMER, J. (2015). **The Practice of English Language Teaching**. London: Pearson.

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. **The Modern Language Journal**, v. 70, n. 2, p. 125–132, 1986.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289–300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2025.

MCLEOD, SAUL. **Maslow's Hierarchy of Needs**. *Simply Psychology*, 2007. Disponível em: <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>. Acesso em: 24 nov. 2025.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. **Revista Língua & Literatura**, v. 5, n. 8–9, p. 78–96, 2012. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistalinguaeliteratura/article/view/33>. Acesso em: 23 nov. 2025.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RODRIGUES, R. G.; SILVA, J. L. T.; SILVA, M. A. **Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky**. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, v. 6, n. 1, p. 2–15, 2021. DOI: 10.17648/2596-058X-recite-v6n1-1. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/123>. Acesso em: 23 nov. 2025.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being**. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68–78, jan. 2000.

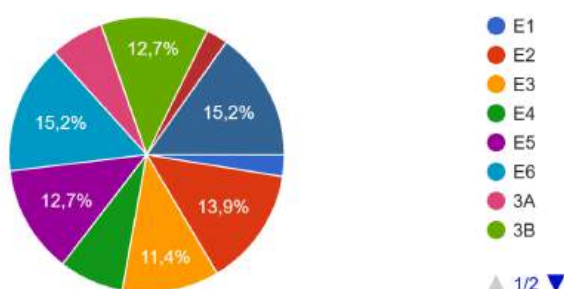
SANTOS, R. A. dos; SCHMIDT, C.; DARIDO DA CUNHA, M. **O papel do professor no acolhimento escolar em casos de violência doméstica com os alunos**. *Temas em Educação e Saúde*, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 142–157, 2020. DOI: 10.26673/tes.v16i1.13858. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13858>. Acesso em: 23 nov. 2025.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant & Paulo Freire**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

APÊNDICES

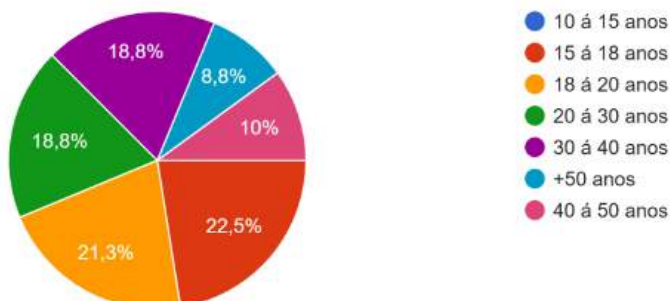
APÊNDICE A

Qual nível da sua turma?
79 respostas



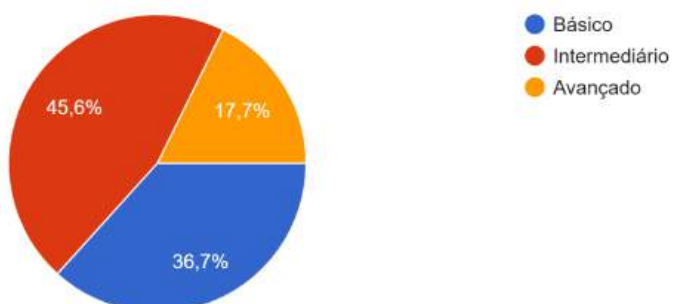
Quantos anos você tem?

80 respostas



Qual seu nível de proficiência?

79 respostas



Por que você escolheu estudar a língua inglesa?

79 respostas



▲ 1/3 ▼

APÊNDICE B

O que te faz ter interesse nas aulas de inglês? *

Sua resposta

Qual a melhor forma de aprender uma LA (língua adicional) na sua opinião?

Sua resposta

Quais atividades desenvolvidas em aula te motivam mais? *

Sua resposta

Como você se sente ao estudar com pessoas de diferentes idades e nível de proficiência? *

Sua resposta

Quais são suas sugestões para aprimorar as aulas de inglês? *

Sua resposta

ANEXOS