



UFSCar

EDUARDA MAGOSSO GONÇALVES

**Motivação e aprendizagem de língua estrangeira: um estudo sobre
dimensões intrínsecas, cognitivas e extrínsecas de professores em
pré-serviço**

São Carlos - SP
2025

EDUARDA MAGOSSI GONÇALVES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Graduada em Licenciatura Plena em Letras - Habilitação em Português e Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Höfling

São Carlos - SP
2025

Dedico este trabalho às trajetórias invisíveis, mas imensas, que todos nós,
aprendizes de línguas e de nós mesmos, percorremos.

Aos que seguem apesar das dúvidas, aos que continuam mesmo quando a
motivação oscila, aos que desconstroem e refazem seus caminhos com coragem
silenciosa.

Que cada página deste estudo seja um reconhecimento da profundidade que habita
aquilo que, na superfície, parece simples.

E que aqueles que carregam universos submersos encontrem, aqui, um espelho
gentil para suas próprias travessias.



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS COORDENAÇÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA EM LETRAS (CCLL)**

Rod. Washington Luís km 235 - SP-310, s/n - Bairro Monjolinho, São Carlos/SP, CEP
13565-905 Telefone: (16) 33518359 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-ADP nº 39/2025/CCLL/CECH/R

**Graduação: Defesa Pública de Trabalho de
Conclusão de Curso Ata da Defesa Pública
(GDP-TCC-ADP)**

Aos doze dias do mês de dezembro de 2025, presencialmente no DL-Letras, realizou-se a Defesa Pública do Trabalho de Conclusão de Curso da estudante **Eduarda Magossi Gonçalves - RA 802558** do Curso de LLI - Licenciatura em Letras - Português e Inglês da Universidade Federal de São Carlos - Campus São Carlos, devidamente matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, perante a Banca Examinadora, composta pelas Docentes Profa. Dra. Camila Höfling e Profa. Dra. Rafaela Silva de Souza, segundo o estabelecido nas Normas para apresentação de Trabalho de Conclusão do Curso.

Título do Trabalho: *Motivação Intrínseca, Cognitiva e Extrínseca na aprendizagem de LE: evidências de um estudo com professores em pré-serviço*

Após a apresentação e arguições, a Banca deliberou, segundo os critérios estabelecidos nas normas supracitadas:

Nome da Docente	Função	Nota
Profa. Dra. Camila Höfling	Orientadora/Presidenta	10,0 (dez)
Profa. Dra. Rafaela Silva de Souza	Membro da Banca	10,0 (dez)

Parecer: A monografia de TCC apresenta tema relevante para a área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seu

desenvolvimento cumpriu os requisitos necessários ao desenvolvimento de um trabalho de Conclusão de Curso.

A aluna demonstra comprometimento e desenvoltura com a pesquisa e a banca indica o compartilhamento da mesma,

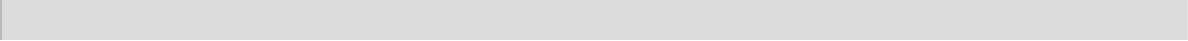
realizado a partir de apresentações de trabalho em eventos científicos e publicação de artigos.

Com isso, o Trabalho foi considerado APROVADO, com nota

final 10,0 (DEZ) . São Carlos, 12 de dezembro de 2025.

Profa. Dra. Camila Höfling

Orientadora/Presidenta





Documento assinado eletronicamente por **Camila Hofling, Professor(a) Adjunto(a)**, em 15/12/2025, às 17:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2105850** e o código CRC **0AFD520D**.

Referência: Caso responda a este documento,
indicar expressamente o Processo nº
23112.040699/2025-45

SEI nº 2105850

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Ata, versão de 02/Agosto/2019



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
(CCLL)**

Rod. Washington Luís km 235 - SP-310, s/n - Bairro Monjolinho, São Carlos/SP, CEP 13565-905
Telefone: (16) 33518359 - <http://www.ufscar.br>

DP-TCC-FA nº 37/2025/CCLL/CECH/R

Graduação: Defesa Pública de Trabalho de Conclusão de Curso

Folha Aprovação (GDP-TCC-FA)

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDUARDA MAGOSSİ GONÇALVES - RA 802558

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA, COGNITIVA E EXTRÍNSECA NA APRENDIZAGEM DE LE: EVIDÊNCIAS DE UM ESTUDO COM PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO

Trabalho de Conclusão de Curso

Universidade Federal de São Carlos - Campus São Carlos

São Carlos, 12 de dezembro de 2025

ASSINATURAS E CIÊNCIAS

Cargo/Função	Nome Completo
Orientadora/Presidenta	Profa. Dra. Camila Höfling
Membro da Banca	Profa. Dra. Rafaela Silva de Souza



Documento assinado eletronicamente por **Camila Hofling, Professor(a) Adjunto(a)**, em 15/12/2025, às 17:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufscar.br/autenticacao>, informando o código verificador **2105869** e o código CRC **998285AC**.

Referência: Caso responda a este documento, indicar expressamente o Processo nº
23112.040699/2025-45

SEI nº 2105869

Modelo de Documento: Grad: Defesa TCC: Folha Aprovação, versão de 02/Agosto/2019

Agradecimentos

Agradeço a Deus, fonte de toda força e inspiração, por ter guiado cada passo desta jornada acadêmica. Em momentos de dúvida, Ele me deu serenidade; em momentos de cansaço, renovou minhas energias. Sou profundamente grata pela oportunidade de aprender, crescer e concluir esta etapa tão significativa da minha formação.

À minha família, meus pais e irmã, por apoiarem minhas ideias estranhas e me fazerem rir. Por ouvirem meus desabaços nos dias difíceis e enxugar minhas lágrimas nos dias terríveis. Por me ensinarem a caminhar sozinha, sabendo que tenho para onde voltar. Porque foi o cuidado que sempre tiveram comigo que me cativou a sonhar. Por sempre acreditarem em mim.

À minha orientadora, professora doutora Camila Höfling, pela paciência, dedicação e por acreditar no meu potencial, mesmo nos momentos de incerteza. Sua orientação segura foi essencial para a realização deste trabalho e da pesquisa de Iniciação Científica.

À professora doutora Rosa Yokota, juíza do instrumento de coleta de dados da minha Iniciação Científica, por ter contribuído com sugestões e conselhos valiosos para o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Aos meus participantes voluntários que dedicaram um pouco de seu valioso tempo para responder ao questionário da Iniciação Científica e se permitirem compartilhar suas experiências tão individuais em sala de aula de língua estrangeira.

Aos meus amigos Fernando e Weronika, que prontamente me auxiliaram, respondendo a versão piloto do questionário, contribuindo para o aprimoramento do instrumento de coleta de dados e refinamento das perguntas.

Aos meus amigos - os de décadas atrás e os que fiz há pouco -, que me fizeram perceber que *“a gente é sintonia, é paz e alegria, é luz que irradia amor”*. Weronika, Leonardo, Fernanda, Carolina e Gustavo, vocês foram um porto seguro e fonte de alegria durante toda esta trajetória. Há pessoas na vida com as quais esbarramos, mas tive a sorte de encontrar vocês.

À minha terapeuta Patrícia, que por anos tem me ouvido atentamente e me ensinado a reconhecer o que há de mim em mim mesma, quando eu jamais

conseguiria entender sozinha. Por me ensinar a olhar para mim mesma com mais cuidado e compaixão.

E aos meus avós e familiares, meus tios, que emprestaram móveis para minha mudança para São Carlos, todos partes fundamentais de minha formação, dedico esta nova conquista, em honra aos seus ensinamentos e apoio, por telefone ou por via divina. Seus sacrifícios renderam frutos e só consigo pensar na saudade enquanto escrevo essas linhas tão insuficientes para transmitir tudo.

RESUMO

Os cursos de licenciatura em Letras com habilitação em LEs - inglês, espanhol ou outras línguas simulam, por meio de disciplinas da grade curricular, momentos de prática didática em que os estudantes/professores em pré-serviço podem se posicionar como professores. Tais situações, se não houver um trabalho cuidadoso do professor ministrante quanto a diferentes aspectos dessas práticas, podem acarretar episódios de estresse entre os alunos, culminando em desmotivação. Apresentações de seminários, apresentação de microaulas (*microteaching*), rodas de conversa, debates teóricos e tantas outras atividades, nas quais o uso da língua estrangeira (LE) é posta em cena, costumam movimentar a confiança da maioria dos professores em pré-serviço. Assim, é significativo pensar o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira associado à motivação. O presente trabalho de conclusão de curso teve como objetivo – a partir da análise de um *corpus* selecionado de dados, coletado por meio do instrumento de questionários online – investigar como a motivação influencia o processo de aprendizagem de LE pelos estudantes/professores em pré-serviço de um curso de licenciatura em Letras. Sendo assim, autores como Dörnyei (2000/2011), Nascente (2004) e Ushioda (1996), fazem parte do arcabouço teórico deste trabalho. Nesse sentido, essa pesquisa visou propiciar uma reflexão acerca da motivação no contexto de ensino-aprendizagem de LE, oferecendo uma tentativa de avaliação sobre as consequências desse processo. Os resultados demonstraram que a motivação é resultado de diferentes fontes, como os próprios aprendizes e professores, que, de alguma maneira, influenciam todo o processo de aprendizagem de LE, pois contrapõem sentimentos de insegurança, desmotivação, ansiedade e bloqueio e fomentam sentimentos de engajamento, curiosidade e reflexão.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de língua estrangeira, motivação, formação de professores de línguas.

ABSTRACT

Undergraduate teacher education programs prepare future teachers across various fields of knowledge and often simulate, within their coursework, moments of didactic practice in which pre-service teachers can position themselves as instructors before their peers. When not carefully guided by the course instructor—considering all pedagogical and affective aspects—such situations may lead to stressful experiences among students, ultimately resulting in demotivation. Activities such as seminar presentations, microteaching sessions, discussion circles, theoretical debates, and many others in which the use of a foreign language (FL) is essential, commonly undermine pre-service teachers' confidence. Consequently, a significant part of the success or failure in the foreign language teaching–learning process may be associated with motivation. This undergraduate thesis aimed to investigate how motivation influences FL learning among pre-service teachers in a Letters degree program, drawing on the analysis of a selected dataset collected through online questionnaires. Authors such as Dörnyei (2000/2011), Nascente (2004), and Ushioda (1996) frame the theoretical foundation of this study. The research sought to foster reflection on motivation within the FL teaching–learning context and to evaluate potential consequences of this process. Findings indicate that motivation stems from multiple sources—such as the learners themselves and their instructors—which, in various ways, shape the entire FL learning experience by counterbalancing feelings of insecurity, demotivation, anxiety, and psychological blocks.

Keywords: foreign language teaching–learning, motivation, language teacher education.

“Na verdade o visível aos olhos, uma fração irrisória do todo, esconde um universo inteiro submerso.” - Pedro Rhuas, 2021

ÍNDICE DE QUADROS

Tabela 1 - Tipos de motivação	20
Tabela 2 - Categorização das respostas conforme os tipos de motivação	33
Tabela 3 - Tipos de comportamentos durante a comparação	35
Tabela 4 - Tipos de comportamentos após a comparação	36
Tabela 5 - Estratégias motivacionais	45
Tabela 6 - Aspectos diminuidores de ansiedade e desmotivação	49

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Questão 2 com respostas dos participantes	31
Gráfico 2 - Questão 7 com respostas dos participantes	34
Gráfico 3 - Questão 10 com respostas dos participantes	37
Gráfico 4 - Questão 13 com respostas dos participantes	39
Gráfico 5 - Questão 14 com respostas dos participantes	40
Gráfico 6 - Questão 17 com respostas dos participantes	46
Gráfico 7 - Questão 19 com respostas dos participantes	49
Gráfico 8 - Questão 20 com respostas dos participantes	50

SUMÁRIO

Introdução	17
Justificativa	18
Objetivos e questões norteadoras	21
1. Fundamentação teórica	22
1.1 Ansiedade e aprendizagem de línguas	22
2. Percurso metodológico	32
2.1 Natureza da pesquisa	32
2.2 Instrumento de coleta de dados	32
2.3 Perfil dos participantes	36
3. Análise de dados	37
4. Ações possíveis para promoção de motivação	60
Considerações finais	62
Referências bibliográficas	65

Introdução

A pandemia provocada pelo vírus COVID-19, que começou a se espalhar mundialmente no início de 2020, provocou mudanças significativas na organização social de praticamente todos os países. Muitos trabalhadores e estudantes, para colaborar no cuidado coletivo e proteger-se da doença, mantiveram-se isolados em seus lares por meses, até anos. Em virtude disso, o ensino de base e o ensino superior passaram a acontecer de maneira remota¹, para evitar o contato humano e, conseqüentemente, a transmissão do vírus.

No Brasil, o cenário educacional remoto mostrou-se uma realidade ainda não desbravada por legislações, métodos e abordagens de ensino-aprendizagem. Os professores depararam-se com a necessidade urgente de se adaptarem ao universo de aulas online sem o preparo adequado, e os alunos depararam-se com o desafio de estudar de maneira independente e, acima de tudo, sem o contato com os colegas de turma.

falta de preparo tecnológico dos professores no que concerne ao uso de ferramentas digitais educacionais (TICs), a dificuldade dos alunos em focar nos estudos e também em usar ferramentas digitais para a sua própria aprendizagem, somadas à realidade pandêmica, ocasionaram uma defasagem educacional nos níveis de aprendizado dos alunos. Essa defasagem foi percebida por grande parte dos docentes, que relataram dificuldades relacionadas ao domínio do conteúdo curricular e à adaptação às tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial, evidenciando lacunas no processo de ensino-aprendizagem². No processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), por sua vez, tais desafios reverberaram em prejuízos similares, uma vez que a aquisição de competências comunicativas e interativas depende fortemente de práticas pedagógicas consistentes e de interação guiada³.

¹ Entende-se por ensino remoto o conjunto de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais, adotadas de forma emergencial durante a pandemia da Covid-19, em substituição temporária às aulas presenciais. Diferentemente da Educação a Distância (EaD), o ensino remoto não foi originalmente planejado para ocorrer integralmente on-line, mantendo, sempre que possível, a organização curricular e os horários do ensino presencial.

² Pesquisa nacional realizada no Brasil em 2021 mostrou que **93% dos professores** da educação básica (pública e privada) consideraram a defasagem na aprendizagem um dos principais desafios decorrentes da pandemia de Covid-19, associada especialmente à falta de conectividade, dispositivos e à necessidade de formação para uso de tecnologias digitais no processo educacional.

³ Estudos internacionais sobre o impacto do ensino remoto também indicam que a migração abrupta das aulas presenciais para atividades a distância está correlacionada a perdas de aprendizagem em

No retorno às aulas de língua estrangeiras presenciais, aqueles alunos que por causa do isolamento social ficaram "enferrujados" na forma de relacionar-se com outras pessoas talvez sejam os que mais sentem as influências da pressão entre os pares e da variabilidade motivacional na própria aprendizagem. Aqueles alunos que mais tiveram dificuldade em estudar uma língua estrangeira também passaram a enfrentar um constrangimento generalizado no contato com tal língua nas aulas presenciais, em frente aos colegas de turma.

As aulas de língua inglesa como língua estrangeira/ adicional são parte integrante do currículo escolar brasileiro⁴ (Brasil, 2018) e da trajetória da maioria dos estudantes, sejam eles provenientes de escolas públicas ou privadas, ou ainda alunos de cursos de idiomas. Contudo, a partir de observações realizadas ao longo da prática docente em cursos de língua estrangeira de natureza não obrigatória (como cursos livres de idiomas), é possível levantar a hipótese de que a desistência das aulas seja um fenômeno recorrente, intensificado por múltiplos fatores, entre eles os impactos decorrentes da pandemia. Nesses contextos, tem-se observado que alguns alunos abandonam o curso em razão da baixa motivação, do medo excessivo de se comunicar em outra língua e da autocobrança, frequentemente associada à comparação com os pares. Levanta-se, assim, a hipótese de que o abandono dos estudos possa estar relacionado a bloqueios de ordem psicológica construídos pelos próprios aprendizes, sobretudo quando comparam seu nível de proficiência linguística ao de outros colegas da turma.

Muito do sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa pode, então, estar associado à **motivação**, que poderia influenciar positiva ou negativamente este processo. Tal temática nos instiga a um aprofundamento teórico, para que possamos de fato entender os motivos pelos quais os alunos são impactados com a variabilidade da motivação neste contexto de ensino-aprendizagem de LE.

Justificativa

diferentes contextos, especialmente quando a transição não é planejada ou suportada por preparação docente e estrutura tecnológica adequadas.

⁴ Informações sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa no currículo escolar nacional podem ser obtidas no documento da BNCC. Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 22 julho 2023.

Para justificar tal caminho de investigação e escolha do tema, é importante que apresente o meu processo de aprendizagem de língua inglesa como LE, origem do interesse para elaborar este trabalho de conclusão de curso como continuidade do projeto de Iniciação Científica (2023/2024)⁵ que pude desenvolver durante um ano.

Minha irmã e eu estudávamos inglês numa escola de idiomas com um professor particular, ou seja, éramos apenas nós e o professor. No início, posso especular que partimos de um conhecimento em língua inglesa com quase o mesmo nível de proficiência linguística (A1/A2⁶ - iniciante). Mas, com o passar das aulas e com as práticas, nossos níveis tornaram-se muito dissonantes. A dificuldade em acompanhar o 'ritmo' de aprendizagem entre nós passou a ser fonte de grande angústia e desmotivação para minha irmã. Não foram poucas as vezes nas quais conversamos com o professor sobre adequações que poderíamos fazer para que as aulas fossem mais proveitosas para ela, como adotar um ritmo mais lento de aula, repetir as atividades de conversação, etc. No entanto, apesar de todas as tentativas, o desejo de deixar o curso foi constante para minha irmã, e causador de grande frustração - ela queria estudar a língua inglesa, pois reconhecia a importância de tal conhecimento para seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao final, a solução encontrada por todos foi nos separarmos. Quem sabe em turmas diferentes, ou tendo aulas particulares - no meu caso -, as aulas deixassem de ser fonte de tormento e passassem a ser ambientes de descontração e de trocas de conhecimentos? E funcionou. Com a nova professora e o novo colega de turma, ainda na mesma escola de idiomas, ela falava sobre o quanto se sentia mais confortável.

O fundamental dessa história é entender que a desmotivação, a autocobrança e a pressão que minha irmã colocava sobre si podem ter influenciado diretamente no seu processo de aprendizagem de língua inglesa como LE. Foi a partir dessa experiência, portanto, que surgiu o interesse pessoal em estudar a

⁵ GONÇALVES, Eduarda. *Análise da influência dos pares (peer pressure) em professores em pré-serviço/estudantes de Letras*. 2024. Iniciação Científica — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

⁶ Para mais informações sobre os níveis de proficiência, é importante considerar o estudo do significado dos níveis do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER - Common European Framework of References - CFRE). Fonte: <https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cefr/> Acesso em junho 2024.

pressão entre pares e a motivação dentro da sala de aula de licenciatura em Letras em instituições de ensino superior. Este foi o tema de minha IC.

Desse modo, baseando-se novamente nos resultados obtidos pelo instrumento de coleta de dados (questionário respondido por participantes voluntários da pesquisa de IC), entretanto, com um novo olhar, vou aprofundar a reflexão sobre a **motivação** dos aprendizes de LE.

Os cursos de licenciatura em Letras com habilitação em LEs - inglês, espanhol ou outras línguas - não estão isentos da variabilidade motivacional entre os alunos. Apresentações de seminários, apresentação de micro-aulas (*microteaching*), rodas de conversa, debates teóricos e tantas outras atividades nas quais o uso da LE é essencial costumam movimentar a confiança da maioria dos estudantes/ professores em pré-serviço na área de LE.

Teachers and students alike commonly talk in terms of *mastering* a language, or of improving *language skills*, while in the world of employment and society at large, much value is placed on *foreign language and communication skills* as a desirable asset in the global village that we inhabit. Language learning, then, can and should bring into play a host of motivational processes and patterns of thinking associated with skill development, perceptions of competence, personal mastery of learning targets, communicative success and progress. (Ushioda, 1996, p. 30)⁷

A partir desse cenário, o presente trabalho de conclusão de curso tem como **objetivo** tentar compreender de quais maneiras a **motivação** influencia o processo de aprendizagem de LE de alunos (professores em pré-serviço) de licenciatura em Letras com habilitação em LE, e compreender também se tal motivação carrega mais benefícios ou mais prejuízos para os alunos em processo de aprendizagem da LE⁸.

⁷ “Professores e alunos comumente falam em termos de dominar uma língua ou de melhorar habilidades linguísticas, enquanto, no mundo do trabalho e na sociedade em geral, grande valor é atribuído às habilidades de comunicação e de língua estrangeira como um recurso desejável na aldeia global em que habitamos. A aprendizagem de línguas, portanto, pode, e deve, acionar uma série de processos motivacionais e padrões de pensamento associados ao desenvolvimento de habilidades, percepções de competência, domínio pessoal dos objetivos de aprendizagem, sucesso comunicativo e progresso.” (USHIODA, 1996, p. 30) (Trecho traduzido com o uso da ferramenta de IA - ChatGPT)

⁸ Ressaltamos que neste trabalho vamos focar no conceito de motivação apenas, e não abordaremos o conceito de autonomia, apesar de estarem frequentemente associados em muitas pesquisas.

Objetivos e questões norteadoras

O presente trabalho tem como objetivos analisar dados obtidos por meio de questionário online e investigar como a motivação influencia o processo de aprendizagem de LE pelos estudantes/professores em pré-serviço de um curso de licenciatura em Letras.

Com isso em vista, as questões que norteiam o percurso da pesquisa são:

- 1) De que maneira a motivação se manifesta no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a partir da percepção de professores em pré-serviço?
- 2) Quais estratégias, associadas à motivação, são percebidas pelos professores em pré-serviço como facilitadoras ou dificultadoras da aprendizagem de língua estrangeira?

Sendo assim, para que tais respostas sejam obtidas, caminhamos na sequência para a discussão da fundamentação teórica deste trabalho, trazendo alguns autores que discutem a questão da motivação na aprendizagem de língua estrangeira. Após essa discussão, apresentamos nosso percurso metodológico, seguido da análise dos dados e das considerações finais.

1. Fundamentação teórica

Para compor a fundamentação teórica desta pesquisa, fizemos um levantamento bibliográfico em sites de pesquisa como Google Scholar, bem como nos repositórios de teses e dissertações de algumas universidades públicas brasileiras. Estudos relacionados à ‘aprendizagem’ de língua estrangeira e a ‘motivação’ foram o foco da busca, tendo em vista o nosso objetivo de investigar a questão da motivação no processo de aprendizagem de LE.

Na literatura no campo da Linguística Aplicada, ‘motivação’ (*motivation in language learning*) pode ser definida, segundo Dörnyei (2011, p. 209) como

um estado [de] alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso). (Dörnyei, 2011, p. 209)

A seguir, vamos explorar mais definições de motivação e sua relação com a ansiedade de aprendizes de LE.

1.1 Ansiedade e aprendizagem de línguas

Nascente (2004) propõe a ideia de que os alunos de LE muitas vezes se sentem bloqueados e desconfortáveis, chamando esse fenômeno de ‘ansiedade’. Ela trabalha com o conceito de ansiedade de Pessoti (1978), que é composto por elementos como impotência, condição aversiva/penosa e incerteza/dúvida. A autora explica os passos de sua pesquisa sobre ‘**Ansiedade de Língua Estrangeira**’ (ALE) em uma escola tradicional no campo de ensino de inglês no Brasil, situada em São Carlos-SP. A pesquisadora entrevistou professores e alunos dessa escola – que, de acordo com seu projeto pedagógico, segue uma abordagem comunicativa em sala de aula – utilizando a **Escala de Ansiedade de Sala de Aula de Língua Estrangeira** (Horwitz, 1986, p. 94) adaptada. Os alunos respondiam o questionário escolhendo entre quatro itens: (1) concordo plenamente; (2) concordo; (3) discordo; e (4) discordo plenamente.

Com essa pesquisa, a autora estabeleceu alguns **fatores geradores de**

ALE, como: apreensão de comunicação, ansiedade de testes, medo de avaliação negativa, fatores interacionais, experiências anteriores de aprendizagem, expectativas dos alunos em relação à aprendizagem de inglês, relação afetiva entre o aluno e o idioma, fatores institucionais e necessidade de aprender ou fatores contextuais.

Em seus resultados, evidenciou-se que:

A percepção dos sujeitos pesquisados de que suas dificuldades poderiam levá-los ao fracasso em sua aprendizagem fez com que os mesmos se sentissem muito desconfortáveis em sala de aula, inseguros e, em casos extremos, pensassem em abandonar o curso (Nascente, 2004, p. 77).

Assim, foi comprovado indiretamente que a ALE atua como um elemento dificultador da aprendizagem de línguas. Ela dificultou a expressão oral dos alunos devido ao nervosismo causado por essa variável afetiva, além de causar apreensão em atividades de ouvir e temor ao usar a LE. Isso tudo prejudicou os insumos recebidos e o processamento interno dos alunos, afetando, portanto, a produção dos mesmos (Nascente, 2004).

Os resultados das entrevistas também demonstraram que a ALE afeta estudantes de LE independente de suas idades. Os mais jovens desenvolveram a ALE por conta de pressões familiares, escolares e experiências negativas em vestibulares (processos seletivos para ingresso no ensino superior) ou universidade, enquanto os alunos mais velhos a desenvolveram por causa das mesmas experiências dos mais jovens e também devido a pressões profissionais, auto cobrança e medo do fracasso cognitivo e material (Nascente, 2004). Sobre o grau de escolaridade, a autora percebeu que os universitários tinham menos ansiedade. Os alunos já graduados demonstraram um sentimento de tempo perdido por não terem aprendido o idioma antes, sentindo-se atrasados. Já os alunos de nível médio tinham a ALE intensificada por se sentirem inferiores em relação aos colegas mais velhos (universitários ou já graduados), julgados mais preparados para aprender a LE.

Segundo a autora, a **motivação** é uma variável que funciona de acordo com a intensidade subjetiva da ALE. Nascente (2004) utiliza os **conceitos de motivação intrínseca e extrínseca** de Ushioda (1996). A primeira motivação é a que o

indivíduo traz consigo, a segunda motivação é o que leva o indivíduo a buscar aprender a LE por fatores externos, e se mantém inalterada independente da subjetividade da ALE.

Para Scovel (1978, *apud* Nascente, 2004), a ansiedade vivida por estudantes de LE pode ser dividida em duas: (1) ansiedade facilitadora e (2) ansiedade debilitante. A primeira funciona como catalisador e a segunda como bloqueador. Os limites entre elas são tênues e difíceis de serem estabelecidos pois são muito subjetivos.

A pesquisa também evidenciou que a **capacidade de correr riscos** e a **tolerância à ambiguidade** podem funcionar como geradores e indicadores da ALE. Entende-se por tolerância à ambiguidade a habilidade do aprendiz de lidar com incertezas, informações incompletas ou desconhecidas, como a compreensão parcial de enunciados, o uso ainda instável de estruturas linguísticas ou a ausência de domínio pleno do sistema da língua-alvo, sem que isso gere bloqueios emocionais significativos. O estudante que apresenta baixa tolerância à ambiguidade tende a vivenciar essas situações como ameaçadoras, temendo os riscos inerentes ao processo de aprendizagem de LE. Tais fatores podem ter origem fora do contexto de aprendizagem da língua estrangeira, mas são frequentemente intensificados, ou, em alguns casos, amenizados.

McCroskey (1977, *apud* Nascente, 2004) considera que a **apreensão de comunicação** é um estado de desconforto emocional em situações nas quais a comunicação oral ocorre diante de uma audiência, podendo levar o sujeito a um comportamento de fuga. A apreensão de comunicação é, portanto, um fator gerador e indicador da ALE. McCroskey (1977, *apud* Nascente, 2004) considera que 'pessoas tensas no que se refere à comunicação tendem a evitar situações em que ela seja necessária, a fim de fugir da ansiedade e do medo gerados por essas situações'. Com isso, Nascente (2004) destaca que esse comportamento de fuga pode estar ligado ao fato de que os alunos estão constantemente sendo avaliados por seus professores durante a comunicação oral.

A **ansiedade de testes** é o mais comum constituidor da ALE. As avaliações orais são vistas pelos estudantes como uma exigência de performance, tornando-as fontes de ansiedade. Nascente (2004) evidenciou em sua pesquisa que os alunos já trazem consigo a ansiedade de testes oriunda de outros contextos educacionais. Arelado à ansiedade de testes está o **medo da avaliação negativa**, um dos fatores

preponderantes na geração da ALE, e também um tipo de síntese dos fatores ansiedade de testes e apreensão de comunicação. Ou seja, o aluno precisa lidar com o medo de ser exposto ao grupo e julgado por seus pares e professores como uma pessoa menos capaz, por conta de seus erros.

As **experiências e expectativas de aprendizagem** são uma variação da ALE, pois manipula pressões socioemocionais subjetivas. Segundo a autora, os fatores externos aos indivíduos estariam relacionados à interação em sala de aula, à interação na perspectiva do grupo de alunos e à interação de cada indivíduo com seus colegas e com o professor.

Nascente (2004) evidenciou em seus resultados que **as quatro habilidades - falar, ouvir, ler e escrever** - são percebidas pelos alunos com distintos graus de fatores geradores da ALE. A habilidade de ler foi vista pelos estudantes como menos causadora de ansiedade, seguida pela escrita, pois são vistas como passíveis de desenvolvimento. Ouvir e falar são as habilidades mais ansiogênicas, por causa da rapidez exigida e pela falta de controle sobre elas. Ouvir foi tida como a pior habilidade para os alunos, pois, por não serem agentes da ação, perdiam o controle do processo. Já as habilidades de produção dependiam exclusivamente deles, criando o sentimento de controle sobre esse processo.

As atividades que seguem a **abordagem comunicativa**⁹, propostas pelos professores, foram vistas como fontes de alívio da ALE. Tal abordagem no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme discutida por Brown (2000) e Richards & Rodgers (2001), centra-se no uso da língua como ferramenta para interação, priorizando a comunicação autêntica em vez da simples memorização de estruturas gramaticais. Essa abordagem enfatiza a negociação de sentido, a fluência e a competência comunicativa, reconhecendo que aprender uma língua envolve desenvolver habilidades para usar o idioma em contextos reais e autênticos. O professor atua como facilitador, criando oportunidades para práticas comunicativas em sala de aula, enquanto os alunos assumem um papel ativo (abordagem *student-centered* – centrada no aprendiz) na construção do conhecimento linguístico por meio de tarefas colaborativas e situações de uso genuíno da língua.

⁹ Para esta pesquisa de TCC, não nos aprofundamos em leituras referentes aos tipos de abordagens utilizadas pelos professores, como a abordagem comunicativa. Entretanto, mais informações podem ser obtidas em diversas publicações em Linguística Aplicada, como, por exemplo, em Richard & Rogers (2001); Krashen (1982); Brown (2000), entre outros.

A regra da instituição de ensino de que as aulas deveriam ser ministradas totalmente em LE desde o início foi percebida nos resultados da pesquisa como benéfica ao longo do processo de aprendizagem, mas também foi vista por alguns alunos como fator gerador de ALE. Tais alunos argumentaram que, por não conseguirem compreender completamente as falas dos professores, sentiam-se ansiosos. Mas, essa ansiedade parece ter sido superada durante o curso. Nascente (2024) concluiu que, de modo geral, a ALE diminui gradativamente conforme os alunos avançam de nível. No entanto, a correção frequente de erros pode ser fator de segurança em relação à aprendizagem de LE para alguns alunos, ou pode ser também causador de apreensão de comunicação para outros alunos, por conta do medo da avaliação negativa.

Segundo Nascente (2004), a **interação** bem-sucedida entre todos dentro da sala de aula foi considerada um fator chave no bem-estar geral durante o processo de aprendizagem. E os eventuais conflitos ou sentimentos negativos durante essas interações fizeram o nível da ALE do grupo de estudantes aumentar.

Em suas considerações finais, Nascente (2004) conclui que os estudantes sentiam-se fortemente pressionados a aprender inglês devido ao contexto socioeconômico. Esse foi o fator mais significativo na geração de ALE. A autora entende que a ansiedade é natural ao ser humano, e pode até funcionar como um catalisador da aprendizagem. Ela defende que os professores de inglês, portanto, devem sempre buscar caminhos para superar a própria ALE, visto que, em sua maioria, são falantes não nativos da LE. Assim, eles estarão mais capacitados à percepção da ALE em seus alunos, e poderão trabalhar com eles para diminuí-la.

1.2 Motivação

Em sua dissertação de mestrado, Pepi (2019) busca definir o conceito de **motivação** com fundamentação em autores e estudiosos da Linguística Aplicada. Segundo a autora, esse fenômeno opera como uma variável afetiva determinante para o sucesso no processo de aprendizagem de uma LE. Ela pontua que:

A motivação não é algo que conseguimos enxergar de forma clara, tão pouco é algo palpável e passível de mensuração, pode ser compreendida a partir de inferências e interpretações a ela atribuídas, dessa forma, é considerada como um

construto. (Pepi, 2019, p. 19)

Viana (1990, *apud* Pepi, p. 20) caracteriza a motivação “como sinônimo de estímulo, impulso, entusiasmo, interesse, vontade, prontidão”. Já para Crookes (2003, *apud* Pepi, p. 20), “a motivação refere-se às escolhas que as pessoas fazem em relação a que experiências ou objetivos elas abordarão ou evitarão, bem como o grau de esforço que elas exercem nesse aspecto”.

Assim, percebe-se que a motivação está intimamente associada às escolhas que os indivíduos fazem em relação à própria aprendizagem de LE, conforme suas preferências e gostos pessoais.

Trata-se de um processo marcado por variabilidade temporal e individual, cuja mensuração se mostra complexa. Tal variabilidade pode ser definida em termos de sentimentos e atitudes e como eles se manifestam por meio do comportamento dos aprendizes. Apesar de poder ser percebida nos comportamentos dos alunos, a motivação é um processo mental e, portanto, nem sempre os alunos externalizam seus comportamentos, e assim se dá a dificuldade do professor em enxergar o processo motivacional de seus aprendizes.

Somado a isso, atualmente, a motivação é entendida como uma relação cíclica e dinâmica entre as experiências de aprendizagem e o sucesso do processo de aprendizagem de LE para o aprendiz. Ou seja, reforçamos que motivação é, portanto, variável e passível de transformação subjetiva.

Para prosseguirmos com a análise do corpus de pesquisa. É preciso categorizar os distintos níveis de motivação apresentados em Pepi (2019) e Ushioda (1996). Mais acima, já comentamos sobre a motivação intrínseca e extrínseca. Apresentamos uma tabela com outras categorias de motivação observadas:

Quadro 1 - Tipos de motivação

Tipos de motivação	Detalhamento
Intrínseca (ou motivação contínua)	É o que motiva o indivíduo internamente e pode sofrer variação ao longo do tempo e diminuir ou aumentar o impulso de aprendizagem. É caracterizada pela persistência voluntária na aprendizagem, desenvolvimento de habilidades, gera as próprias recompensas e expressa controle e autonomia individual.
Extrínseca	É o que leva o indivíduo a buscar aprender a LE por

	fatores externos, e se mantém inalterada ao longo do tempo.
Integrativa	Disposição positiva em relação ao grupo falante da língua alvo; anseio de se aproximar e de se integrar com a comunidade de tal cultura. É caracterizada por sustentar metas de longo prazo no processo de aprendizagem.
Instrumental	A aprendizagem de uma língua ocorre para atingir determinada finalidade. Fundamentada em aspectos racionais (benefícios e utilidades associadas à proficiência em LE, possibilidade de obter um melhor emprego ou melhoria salarial). É caracterizada por apresentar menor consistência motivacional a longo prazo, pois abarca metas de curto prazo.
Cognitiva	Como os indivíduos, subjetivamente, atribuem valores e metas a curto e longo prazo, e como suas crenças em performances anteriores podem afetar os resultados de performances futuras. É caracterizada por priorizar causas estáveis de sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem.

Fonte: Autoria própria com base em Ushioda (1996) e Pepi (2019).

Além das diferentes categorias de motivação, também encontram-se os três principais componentes na motivação de maneira geral. Segundo Gardner (1985 *apud* Ushioda), para que o aluno possa atingir suas metas de curto e longo prazo no processo de aprendizagem, é fundamental que ele tenha **desejo** para alcançar tal meta, depreenda **esforço** e tenha **atitude** diante das atividades envolvidas no processo de aprendizagem de LE. Afinal, estudiosos como Pepi (2019), Ushioda (1996) e Nascente (2004), argumentam que experiências de aprendizagem positivas ou negativas podem influenciar a motivação dos aprendizes e, por consequência, seu desejo, esforço e atitude diante da LE.

Temos, ainda, dois tipos complexos de processos de motivação. O primeiro deles é chamado de **processo de atribuição causal**.

Quando discutimos as causas dos processos de atribuição de motivação, é primordial refletir sobre o contexto educacional e sobre as crenças relacionadas a sucesso e fracasso na realização de atividades. Ou seja, compreender as razões que levam o aprendiz a falhar em uma tarefa pode ajudar a compreender as causas do sucesso.

the motivational impact of failure or poor performance will depend on what the student believes. Self-motivation then becomes a question of maintaining a positive belief structure by protecting self-perceptions of competence and ascribing negative learning outcomes to other causes. (Ushioda, 1996, p. 26)¹⁰.

Dentro desse contexto, há quatro dimensões de causas que influenciam a motivação, podendo ser variavelmente combinadas entre si, são elas: causas internas e externas aos aprendizes e causas estáveis e instáveis ao fracasso ou sucesso. Como as duas primeiras estão mais relacionadas ao sujeito e ocupam um lugar psicológico, ao observador externo é mais interessante analisar as causas estáveis, como as estratégias de aprendizagem, os tipos de atividades, as habilidades dos alunos, etc., e as causas instáveis, como chutes nas avaliações, níveis de esforço, sorte, etc., que não garantem muitas possibilidades concretas de sucesso na aprendizagem.

O segundo processo de motivação é chamado **processo motivacional intrínseco**. Caracterizado por gerar suas próprias recompensas aos aprendizes devido à persistência voluntária na aprendizagem, esse processo promove o desenvolvimento de habilidades linguísticas e controle pessoal dos próprios conhecimentos adquiridos. Ou seja, apesar do processo de aprendizagem de LE ser longo e, por vezes, complexo, quando os alunos são capazes de relacionar os conteúdos aprendidos na escola com as próprias vivências, eles podem perceber a importância de persistir nos estudos. Tais conhecimentos não podem ser uma meta vaga e distante da realidade dos alunos, que talvez sejam usados num futuro incerto. Afinal, é a identificação subjetiva dos aprendizes com a LE que os encoraja e os motiva a aprender, por meio de ensino contextualizado e significativo, que também promove sentimentos positivos, prazer, satisfação e autorrealização ao longo do percurso de aprendizagem.

Como parte integrante desse processo intrínseco de aprendizagem, os **reforços positivos** de Skinner (1938) entram em voga no debate. Tais reforços ou recompensas como adesivos de estrelas e docinhos podem gerar motivação de uma maneira temporária, que logo será substituída pela desmotivação novamente,

¹⁰ “O impacto motivacional do fracasso ou do baixo desempenho dependerá do que o estudante acredita. A automotivação, então, torna-se uma questão de manter uma estrutura de crenças positiva, protegendo as autopercepções de competência e atribuindo resultados negativos de aprendizagem a outras causas.” (USHIODA, 1996, p. 26) (Trecho traduzido com o uso da ferramenta de IA - ChatGPT)

pois esses alunos sempre precisarão de incentivos e metas de curto prazo para realizarem as atividades, podendo até prejudicar a motivação no processo. Estudos posteriores a Skinner (1938) indicam que as recompensas, ao contrário de colaborar na aprendizagem, apresentam-se como um aspecto de controle do conhecimento e comportamento dos alunos. Paiva (2006) argumenta que a motivação em LE é dinâmica, complexa e fortemente relacionada à autonomia e à agência do aprendiz, de modo que incentivos externos tendem a funcionar mais como mecanismos de controle do comportamento do que como promotores de envolvimento significativo e duradouro com a aprendizagem.

Ushioda (1996) salienta que, dessa forma, a aprendizagem não capacita os aprendizes ao ensino crítico e internamente motivado. E aí surge a principal dúvida: **como promover a motivação intrínseca?** Tal motivação é subjetiva e deriva da percepção individual que os próprios aprendizes possuem acerca do desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades linguísticas e das competências adquiridas por meio do processo de aprendizagem, afinal,

other things equal, human beings enjoy the exercise of their realized capacities (their innate or trained abilities), and this enjoyment increases the more the capacity is realized, or the greater its complexity. (Rawls, 1973, p. 426 apud Ushioda, 1996)¹¹

Assim, compreendo a necessidade discente do **sentimento de valorização e utilidade**, de serem importantes nas relações interpessoais e no ambiente de sala de aula. E aqui recordo das divisões de tarefas em sala, dos ajudantes dos professores, dos alunos que sentem real prazer em contribuir para o funcionamento da aula.

Outra prática de promoção da motivação intrínseca é a **devolutiva positiva contextualizada e significativa** do professor aos alunos (o feedback imediato, logo após as atividades), em apresentações, seminários, rodas de conversa e outras

¹¹ “Dadas as demais condições iguais, os seres humanos apreciam o exercício de suas capacidades realizadas (suas habilidades inatas ou treinadas), e esse prazer aumenta quanto mais essa capacidade é realizada ou quanto maior for sua complexidade.” (RAWLS, 1973, p. 426 apud USHIODA, 1996) (Trecho traduzido com o uso da ferramenta de IA - ChatGPT)

atividades comuns ao ambiente escolar. Dessa forma, os alunos podem perceber o desenvolvimento de habilidades linguísticas na própria aprendizagem refletido em boas performances em tarefas. Assim, as tarefas passam a ser vistas como meios de aprimorar as habilidades, competências e conhecimentos. Esse tipo de devolutiva, positiva e personalizada, distancia-se da lógica tradicional de competição por notas e resultados entre os alunos. Trata-se de uma prática que pode favorecer a motivação intrínseca, na medida em que contribui para a construção de auto percepções positivas por parte do aprendiz. Nessa perspectiva, o foco não recai sobre as causas do fracasso — sejam elas externas ou internas, estáveis ou instáveis —, mas sobre o desenvolvimento das habilidades do aluno, o que evita limitações prejudiciais à motivação. Assim, a motivação passa a ser construída de forma colaborativa, em um processo compartilhado entre professor e aluno.

Uma terceira possibilidade motivacional é o estabelecimento de **submetas de curto prazo** dentro de metas maiores de longo prazo no processo de aprendizagem de LE. Tais metas de curto prazo promovem incentivos imediatos, percepção de desenvolvimento de habilidades e progresso e, sobretudo, o engajamento dos aprendizes em experiências bem-sucedidas de aprendizagem que colaboram na promoção de motivação intrínseca. O estabelecimento conjunto dessas metas baseia-se num processo psicológico motivacional que possibilita aos alunos sentimentos de orgulho de si próprios como agentes responsáveis e protagonistas no processo de aprendizagem.

Para além das metas de curto prazo, também deve-se trabalhar com as **metas de longo prazo**, pois promovem um direcionamento direto à motivação e podem ser sustentadas pelas experiências de aprendizagem e pelas submetas de curto prazo.

Tendo discutido as questões relacionadas à motivação no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, passamos, portanto, às considerações sobre o percurso metodológico desta investigação.

2. Percurso metodológico

2.1 Natureza da pesquisa

Para alcançar os objetivos pretendidos e responder às questões de pesquisa deste trabalho, decidimos usar uma abordagem qualitativa-interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006).

O percurso metodológico teve início com o levantamento de dados, etapa que envolveu a elaboração do instrumento de coleta destinado à obtenção de relatos de estudantes da licenciatura em Letras, de universidade pública ou privada sobre suas experiências no processo de aprendizagem da língua estrangeira, inglês, espanhol ou outras línguas, e à influência dos pares neste processo.

2.2 Instrumento de coleta de dados

Quanto ao instrumento selecionado, a coleta de dados foi realizada por meio de **questionário online**, com questões abertas e fechadas, disponibilizado pelo Google Forms, elaborado a partir das leituras teóricas realizadas. O objetivo da coleta foi agrupar as respostas fornecidas pelos alunos, que compuseram o *corpus* do material sob análise.

De acordo com Dörnyei (2003), questionários são instrumentos muito utilizados em pesquisas nos campos de ciências humanas e sociais, uma vez que podem ser aplicados em uma gama de situações e para diferentes tipos de participantes.

Uma vez que se trata de pesquisa com seres humanos, submetemos tal pesquisa à análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), seguindo todos os procedimentos exigidos. A aprovação ocorreu em fevereiro de 2024 para desenvolvimento de pesquisa de IC¹².

Para este trabalho de TCC, vamos reanalisar o mesmo *corpus*, mas agora sob um novo viés teórico, a fim de compreender o funcionamento da **motivação** dos participantes da pesquisa sobre suas experiências no processo de aprendizagem de

¹² O projeto de pesquisa de Iniciação Científica foi aprovado pelo CEP-Humanos da UFSCar, em fevereiro de 2024 - Parecer CAAE n. 76731823.0.0000.5504. Na submissão, ficou claro que os dados podem ser usados em outras pesquisas, com validade de 05 anos. Após esse período, toda os dados resultantes desta coleta serão apagados.

LE. Dessa forma, não foi necessária uma nova submissão do presente trabalho ao CEP, uma vez que os dados utilizados estão dentro do prazo de aprovação do comitê e não são considerados como uma nova coleta de dados.

Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa-interpretativista, os dados coletados foram analisados e categorizados por meio de quadros-síntese. Eles foram elaborados como recurso organizacional, reunindo e sintetizando os principais aspectos teóricos abordados, a fim de apoiar a análise do *corpus* e a compreensão do leitor. Por meio deles, apresento os efeitos positivos e negativos e as estratégias dentro das categorias de motivação.

Conforme as diretrizes da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018), a presente pesquisa coletou as informações pela plataforma online Google Forms. Foi pedida autorização à diretora do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar para que a coordenação do curso de Letras divulgasse o *link* do formulário online aos alunos por meio do e-mail institucional via mala direta. Dessa forma, não houve importunação ou coleta indevida de dados pessoais dos possíveis participantes voluntários da pesquisa.

A coleta de dados foi realizada entre maio e meados de junho de 2024. O número de respostas obtidas que atenderam aos critérios da análise foi 16, sendo estipulado anteriormente um mínimo de 10 respostas.

Para ampliar a divulgação da coleta de dados, disponibilizamos o link de acesso ao questionário em nossas redes sociais privadas, convidando alunos de graduação em Letras a participarem da pesquisa. Os dados obtidos nesta segunda divulgação apresentaram uma única resposta de um possível participante, que cursou dois cursos de graduação de Licenciatura em Letras: o primeiro com habilitação em português (modalidade presencial) e o segundo em inglês (modalidade à distância), ambos em universidades particulares.

O passo seguinte consistiu na análise do *corpus* coletado, à luz dos teóricos estudados, a fim de determinar como a motivação influencia o processo de aprendizagem de língua pelos alunos da licenciatura em Letras, que serão futuros professores de línguas.

É fundamental ressaltar que todos os participantes desta pesquisa foram voluntários e, portanto, não houve necessidade de pagamento ou ressarcimento. Além disso, para esta pesquisa, não foi necessário nenhum tipo de investimento financeiro.

Antes do início do questionário, o TCLE foi inserido junto a uma declaração de consentimento pós informação, como “li e concordo em participar da pesquisa”. O participante voluntário estava ciente de que, ao clicar no botão “aceito”, ele seria direcionado ao formulário on-line. Caso não concordasse, bastaria que o participante voluntário fechasse a página do navegador. O documento assinado foi disponibilizado ao participante por e-mail ou link e foi assegurado ao participante que ele poderia, se preferisse, imprimir o TCLE como comprovante. O TCLE foi assinado digitalmente e possui a mesma validade de um documento com assinatura física, conforme regulamentado pelo Decreto Nº 10.543, de 13/11/2020. O TCLE se encontra no Anexo 1 deste trabalho.

Após a elaboração da primeira versão do questionário, pedimos a uma professora de língua estrangeira da UFSCar, que já estava familiarizada com o teor do tema/da pesquisa, para avaliar nossas perguntas. Atuando como nossa juíza, ela nos deu a seguinte devolutiva:

“Ok, Eduarda. Acho que suas perguntas estão ok. Considere que as respostas que dei são como um piloto para sua pesquisa e veja se servem para ela. Caso sua pesquisa não tenha muitos participantes, você pode aproveitar as respostas e o contato com os participantes que tiver para aprofundar as respostas através de entrevista”.

Também aplicamos um questionário piloto com outros dois voluntários, sendo um aluno do curso de Bacharelado em Psicologia da UFSCar e uma aluna do curso de Licenciatura em Geografia da Unicamp. Mesmo não sendo graduandos do curso de Letras, os voluntários são graduandos em cursos de licenciatura e bacharelado, e também são/foram aprendizes de línguas estrangeiras em algum momento de suas vidas. Sendo assim, ambos fizeram comentários pertinentes ao tema da pesquisa, ajudando-nos a aperfeiçoar o instrumento de coleta de dados, os quais transcrevo integralmente a seguir:

“A minha experiência poderia ter sido melhor, caso minha dedicação também. Acho que o incentivo a estudar uma outra língua conta bastante, além da metodologia utilizada! Na instituição que fiz o curso, o mesmo ponto positivo para mim era negativo para o meu aprendizado, porque as aulas eram em um aplicativo instalado

no computador da escola, então eu estudava sozinha. Bom porque sou retraída, mas eu não tirava dúvidas, não fazia conversação, entre outros pontos”. Questão 8¹³. (Graduando do curso de Geografia)

“Acredito que em muitas instituições de ensino o espaço de acolhimento com as próprias questões internas não é muito debatido, apesar de tentarem incentivar, falta capacitação e empatia de profissionais, o que acaba gerando essa pressão interna, e também externa quando o aluno não ‘evolui’”. Questão 22¹⁴. (Graduanda do curso de Geografia)

“Sinto que aprendo muito bem e o processo acontece bastante interligado com relação à escrita, fala e audição, mas sem a prática acabo esquecendo muita coisa!”. Questão 8. (Graduando do curso de Psicologia)

“Professores compreensivos e que utilizam vários recursos facilitam muito o aprendizado! Um grupo não punitivo também!”. Questão 16¹⁵. (Graduanda do curso de Psicologia)

Com essas respostas e feedback em mãos, fizemos algumas alterações no questionário inicial, para refinar as perguntas e as alternativas no caso das questões fechadas - questões de múltipla escolha. Assim, encaminhamos a segunda e versão final do questionário à coordenação do curso para que fosse divulgado, e postamos o convite à pesquisa nas redes sociais privadas da pesquisadora.

Sendo assim, para o questionário, tivemos um juiz, dois pilotos com dois alunos voluntários e 16 participantes.

¹³ Questão 8 (Se quiser complementar, explique sua resposta anterior contando como você se sente aprendendo uma língua estrangeira.) estava relacionada à questão 7 (fechada - Classifique, de maneira geral, sua relação com o seu processo de aprendizagem de língua estrangeira: Muito boa/ Boa/ Regular/ Ruim/ Muito ruim).

¹⁴ Questão 21. Se a sua resposta da questão 19 foi **NEGATIVA**, nos diga o que você considera fundamental em suas aulas de língua estrangeira que tenha te ajudado a não se sentir pressionado nesse ambiente. (Questão 19. Você sente **ANSIEDADE** ou algum tipo de **BLOQUEIO** durante as aulas de língua estrangeira?)

¹⁵ Questão 16. Há alguma situação marcante em seu processo de aprendizagem de língua estrangeira que tenha influenciado de maneira **NEGATIVA** ou **POSITIVA** em sua aprendizagem que gostaria de compartilhar?

2.3 Perfil dos participantes

Os participantes atenderam aos seguintes critérios para serem incluídos na pesquisa:

- Ser aluno do curso de Letras de universidade pública ou privada, nas modalidades presencial ou à distância, não importando o ano ou perfil da graduação;
- Estar em processo de aprendizagem de língua estrangeira;
- Dispor de acesso à Internet e a um dispositivo eletrônico com acesso ao formulário online;
- Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Responder às questões em português.

Os participantes foram excluídos da pesquisa conforme os seguintes critérios:

- Estudantes de outros cursos que não seja Licenciatura em Letras;
- Não estudar língua estrangeira na Licenciatura;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido não assinado;
- Responder às questões em outro idioma que não seja o português.

Finalmente, tendo explicitado nosso percurso metodológico, delineando nosso instrumento de coleta de dados, bem como o perfil dos participantes desta pesquisa, seguimos para a análise dos dados coletados, à luz dos teóricos que discutem o conceito de 'motivação' no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

3. Análise de dados

Neste trabalho, foi realizada uma análise holística dos dados, compreendendo os participantes como integrantes de uma unidade de informação. Portanto, a análise leva em conta as características que unificam os participantes: estudantes de licenciatura em Letras/ professores em pré-serviço, aprendizes de língua estrangeira.

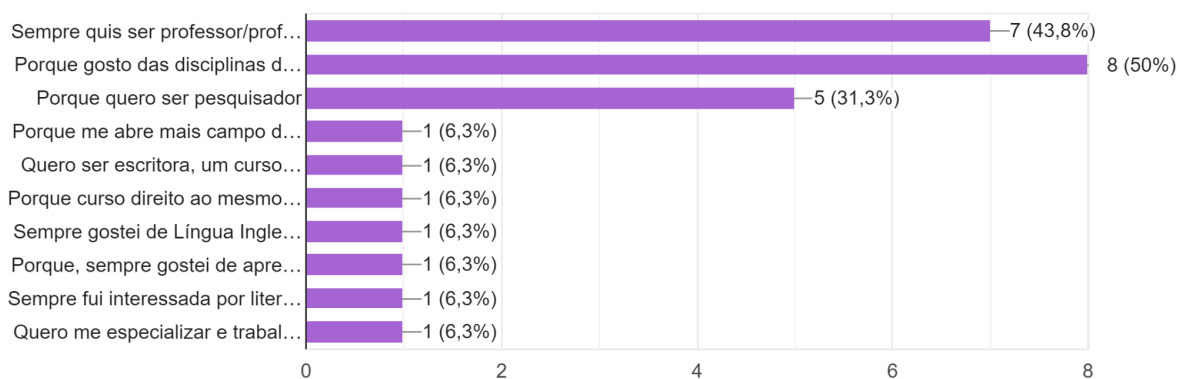
É válido afirmar, inicialmente, que, para esta pesquisa, utilizamos dados das questões que poderiam responder aos nossos questionamentos quanto ao processo de motivação de aprendizagem de LE.

Questões relacionadas à idade ou gênero não foram feitas por não serem pertinentes à atividade de futuros docentes. Porém, para a pesquisa, era fundamental saber os motivos que levaram os participantes a cursarem uma licenciatura em Letras, e isso foi explorado na segunda questão:

Gráfico 1- Questão 2 com respostas dos participantes

2. Por que você escolheu cursar uma licenciatura? Queremos saber as razões que te levaram a escolher ser professor.

16 respostas



Fonte: Autoria própria.

Os participantes puderam escolher e/ou escrever mais de uma resposta. Sendo assim, podemos observar três categorias que se destacaram, sendo (1) porque gostam das disciplinas do curso, com oito participantes; (2) porque sempre quiseram ser professores, com sete participantes; e (3) porque querem ser pesquisadores, com três participantes. Ainda tivemos outras razões, como: desejo de ser escritor; maior amplitude na licenciatura em Letras que o bacharelado; unir esta graduação à graduação em Direito; gosto pela língua estrangeira; gosto pela

gramática; desejo de trabalhar no mercado editorial; e gosto pela literatura. Uma observação importante que percebemos aqui é que pelo menos cerca de metade dos participantes não escolheu a licenciatura para tornar-se professor, o que levanta a hipótese de que os motivos que provocam essa realidade podem estar relacionados com as trajetórias individuais de aprendizagem de LE. Provavelmente, tais experiências, como veremos adiante, não tenham sido bem sucedidas, e deixaram marcas traumáticas nesses alunos que não objetivam uma carreira docente. Por outro lado, a pressão passada em sala de aula na posição de aluno de LE pode impactar de maneira positiva nas práticas e metodologias desses futuros professores, sugerindo uma atividade docente mais empática e acolhedora, afinal, há a lembrança de como é estar na ‘pele do aluno’ de LE.

Com essas respostas, traçamos um perfil dos participantes, no qual a grande maioria escolheu o curso de Letras para ser professor, e outra parcela busca por diferentes objetivos profissionais por meio desta graduação.

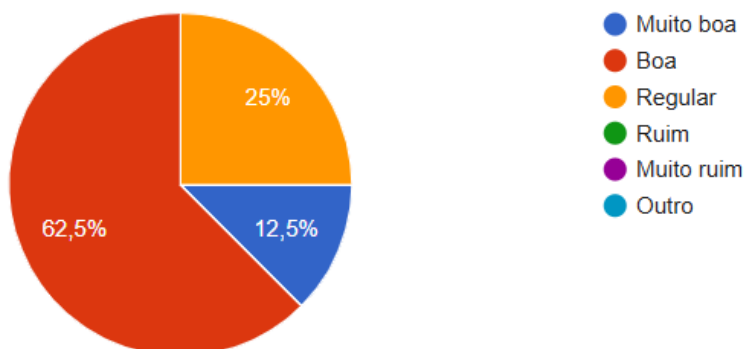
Questão 7

Para iniciar a caracterização dos participantes da pesquisa, a questão número 7 buscou entender a visão dos alunos em relação ao próprio processo de aprendizagem de LE. Assim, percebemos que a grande maioria classifica o processo de maneira positiva, nada menos do que regular. Essa resposta nos dá o indicativo de um processo positivo de motivação, analisando de maneira geral nossos participantes, sem ainda entrar em detalhes de seus diferentes processos de aprendizagem.

Gráfico 2 - Questão 7 com respostas dos participantes

7. Classifique, de maneira geral, sua relação com o seu processo de aprendizagem de língua estrangeira.

16 respostas



Fonte: Autoria própria.

Questão 8

Adicionalmente, a questão 8 complementou a anterior ao permitir que os participantes, por meio de uma pergunta aberta, descrevessem com mais profundidade como se sentem ao aprender uma LE.

Para analisar as respostas, vamos retomar os diferentes tipos de motivação abordados neste trabalho, sendo eles: (1) motivação extrínseca; (2) motivação intrínseca; (3) motivação instrumental; (4) motivação interacional e (5) motivação cognitiva. No quadro comparativo a seguir, exemplificamos com trechos dos participantes o funcionamento de cada categoria motivacional no processo de aprendizagem de LE, tanto de maneira positiva quanto negativa.

Quadro 2 - Categorização das respostas conforme os tipos de motivação

Categorias de Motivação	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Extrínseca Refere-se ao impulso para aprender uma língua estrangeira motivado por fatores externos, mantendo-se estável ao longo do tempo.	<i>“Todos os professores que já tive, tanto de inglês quanto de espanhol, sempre foram muito simpáticos e acolhedores”</i> <i>“Quando é um idioma menos cobrado, como japonês, espanhol e italiano, me sinto bem feliz e com uma sensação prazerosa”.</i>	<i>“Sinto que as disciplinas ofertadas no curso são insuficientes e que tenho dificuldade de aprender mais sozinha, que precisaria de um curso paralelo de idioma, alunos que fazem cursos de idiomas além da graduação vão melhor em minha turma, mas para isso precisaria pagar um curso, o que não posso no</i>

		<p>momento”.</p> <p>“No entanto, um idioma mais cobrado, inglês no caso, me sinto na obrigação de aprender e quando sou pressionada a falar em público com pessoas que lidam melhor que eu, acabo ficando com medo e ansiosa demais”.</p> <p>“Com 5/6 anos, fui fazer Inglês em uma escola de idiomas, onde tive mais problemas de aprendizagem. Acredito que pelo método de ensino da escola, e não por peer pressure, por exemplo. Quando mudei de escola, os "problemas" desapareceram, eu entendia melhor o conteúdo na escola nova e, desde então, não tive problemas de aprendizagem com a LI; sempre fui uma boa aluna”.</p>
<p>Intrínseca É o impulso interno para aprender, que pode variar ao longo do tempo, sendo marcada pela persistência voluntária, autonomia e satisfação gerada pelo próprio processo de aprendizagem.</p>	<p>“Tenho muita curiosidade pela língua”</p> <p>“Gosto de estudar línguas estrangeiras, e considero meu processo de aprendizado bom”</p> <p>“Me sinto muito feliz aprendendo e desejo aprender muito mais no futuro”</p> <p>“Sinto-me feliz e contente”</p>	<p>“Eu acredito que nas aulas estou aprendendo muito sobre as estruturas e regras da língua espanhola, porém no quesito comunicação não me garanto nenhuma”</p>
<p>Instrumental Refere-se à aprendizagem de uma língua com vistas a objetivos específicos e utilitários, como benefícios profissionais, sendo baseada em metas de curto prazo e apresentando menor consistência motivacional a longo prazo.</p>	<p>-----</p>	<p>-----</p>
<p>Interacional Caracteriza-se pela disposição positiva em</p>	<p>“Eu encaro o estudo de língua estrangeira como também um estudo entre as interações entre línguas diferentes. Às</p>	

<p>relação aos falantes da língua-alvo e pelo desejo de aproximação e integração com sua comunidade e cultura, sustentando metas de longo prazo no processo de aprendizagem.</p>	<p><i>vezes, encontrar semelhanças entre uma L2 e uma L3 auxilia no aprendizado de ambas”</i></p> <p><i>“Me sinto mais em contato com o mundo e com diferentes culturas”.</i></p>	
<p>Cognitiva Refere-se à forma como o indivíduo atribui valores e metas de curto e longo prazo e como suas crenças sobre desempenhos anteriores influenciam resultados futuros, priorizando causas estáveis de sucesso ou fracasso na aprendizagem.</p>	<p><i>“Demorei anos para entender que eu necessitava de imersão na língua estrangeira e não de algo estático como a gramática”</i></p> <p><i>“Não sei em que momento se dá o "salto" entre ter um certo acúmulo de saberes sobre a língua estrangeira e ser um "praticante" dela, no sentido de conseguir ser sujeito e "adentrar" na língua em uma comunidade”.</i></p>	<p><i>“Por não ter um aprendizado formal (com um curso propriamente dito), ainda sinto grande insegurança em alguns pontos que apenas o contato com o idioma via internet/aplicativos não é capaz de suprir”</i></p>

Fonte: Autoria própria com base em Ushioda (1996) e Pepi (2019).

Nesta coleta de dados, não obtivemos respostas caracterizadas pelos aspectos instrumentais da motivação.

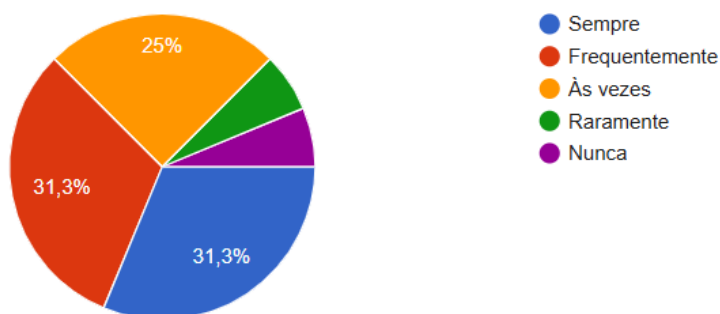
Questão 10

Já a questão número 10 inicia a reflexão sobre auto comparação, demonstrando que cerca de 80% dos participantes da pesquisa praticam esse comportamento com frequência. Tal movimento de comparação pode vir a ser um gatilho para o processo de motivação, gerando consequências positivas e/ou negativas em seu processo de aprendizagem de LE.

Gráfico 3 - Questão 10 com respostas dos participantes

10. Você costuma se auto comparar com colegas de turma?

16 respostas



Fonte: Google Forms - instrumento de coleta de dados.

Questão 11

Esta questão foi elaborada com alternativas de múltipla escolha, para que os participantes pudessem responder “Como você se sente DURANTE essa comparação? Quais pensamentos te ocorrem?”

Do hábito/ momento da auto comparação, surgem novos comportamentos positivos e negativos, os quais discutimos na seguinte tabela comparativa, com base na questão de número 11:

Quadro 3 - Tipos de comportamentos durante a comparação

Comportamentos Derivados	Pensamentos Possíveis	Nº de Participantes
AUTO COBRANÇA (negativo)	‘eu preciso chegar no nível de proficiência dessa pessoa’	10
FRUSTRAÇÃO (negativo)	‘não importa quanto eu tento, nunca consigo ser tão bom quanto aquela pessoa’	2
INSPIRAÇÃO (positivo)	‘sei que um dia chego no nível de proficiência dessa pessoa’	7
MOTIVAÇÃO (positivo)	‘vou estudar e dar o meu melhor para chegar no nível de proficiência dessa pessoa’	7
OUTROS	“Penso que poderia me dedicar mais a falar na LE, por exemplo, mas entendo que, devido à trabalho e outras questões, nem sempre é possível”	1

Fonte: Autoria própria.

O participantes que selecionou a opção 'outros' no questionário compreende seu processo de aprendizagem de LE como passível de interferências externas (aspectos referentes à motivação extrínseca), como falta de tempo e outras questões, que independem da motivação intrínseca do aprendiz.

Questão 12

Nesta questão, “Como você se sente APÓS a comparação? Quais comportamentos a comparação acarreta em você?”, observa-se que os sentimentos positivos causados pela auto comparação são fundamentais para que o aprendiz se mantenha extrinsecamente motivado ao enxergar no outro fonte de inspiração. Entretanto, esse processo de auto comparação também gera reflexão crítica e individual sobre a aprendizagem de LE, como demonstrado na questão de número 12 sobre os comportamentos negativos e positivos derivados da auto comparação:

Quadro 4 - Tipos de comportamentos após a comparação

Comportamentos Derivados	Pensamentos Possíveis	Nº de Participantes
REFLEXÃO (positivo)	'Tento entender os motivos de me sentir assim'	9
PUNIÇÃO (negativo)	'Repito coisas negativas sobre minha aprendizagem de língua estrangeira e sobre mim'.	5
SUPERAÇÃO (positivo)	'Vou adiante e tento buscar novas formas de estudar a língua'	2
ENGAJAMENTO (positivo)	'Converso e peço dicas à(s) pessoa(s) com quem me comparei'	3
OUTROS	<i>“Sinceramente, depois de anos aprendendo o inglês de maneira mecânica eu não poderia estar mais desmotivada. Com todo respeito, minha vontade é de bater a cabeça na parede toda vez que eu tenho que estudar. Depois de tanto tempo aprendendo e sentindo que você não evoluiu muito, a sensação é de que estudar isso é um castigo”.</i>	1

Fonte: Autoria própria.

Podemos depreender, portanto, que a maioria dos aprendizes busca refletir criticamente sobre a própria aprendizagem, ou seja, exerce a motivação cognitiva de maneira positiva. No entanto, alguns aprendizes também praticam o comportamento negativo de punição, o que corresponde a uma motivação intrínseca também negativa, talvez fruto da ausência de autoanálise acerca da própria aprendizagem.

Além disso, temos dois outros comportamentos positivos, como a superação e o engajamento que, numa sequência lógica, ocorrem após a reflexão e autoanálise do processo de aprendizagem. Em outras palavras, é a partir da motivação cognitiva positiva, como pensar criticamente e de maneira construtiva a aprendizagem, que novos comportamentos positivos derivados surgem para sustentar tal processo.

Finalmente, na categoria “outros”, houve a contribuição de um participante que relatou estar em um momento de completa desmotivação, associada ao sentimento de estagnação e ausência de progresso na aprendizagem. Tal relato pode ser interpretado como um indicativo de motivação intrínseca negativa, evidenciada pela afirmação “minha vontade é de bater a cabeça na parede”. Parto, então, da hipótese de que essa desmotivação esteja relacionada à percepção de falta de avanço no próprio processo de aprendizagem, possivelmente intensificada por expectativas elevadas ou por comparações implícitas com padrões de desempenho considerados ideais. Levanta-se ainda a hipótese de que intervenções pedagógicas em sala de aula — como a oferta de devolutivas formativas, o estabelecimento de metas alcançáveis e a valorização de progressos individuais — possam contribuir para a resignificação dessa experiência, favorecendo a reconstrução da motivação intrínseca de forma mais positiva.

Questão 13

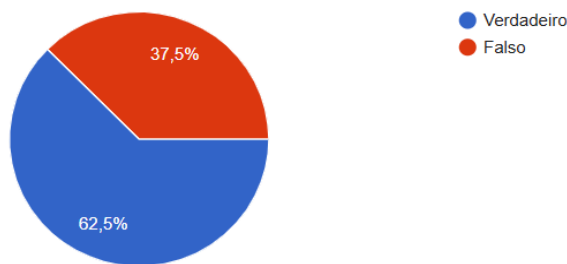
Na questão de número 13, busquei compreender se a pressão percebida pelos aprendizes interfere no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Conforme indicado no Gráfico 4, a maioria dos participantes (62,5%) afirma que a pressão interfere em sua aprendizagem, enquanto 37,5% não percebem tal interferência. Esse resultado sugere que, para uma parcela significativa dos respondentes, a pressão, seja ela relacionada a desempenho, expectativas externas

ou autoexigência, exerce impacto direto não apenas sobre o processo de aprendizagem, mas também sobre a motivação. Reflito sobre a hipótese de que esse impacto esteja associado ao aumento da ansiedade e ao medo de errar, os quais podem comprometer a participação ativa do aluno e sua disposição para se comunicar na língua-alvo. Por outro lado, o percentual de participantes que não identifica a pressão como um fator que interfere na aprendizagem de LE indica que tal percepção não é homogênea, reforçando o caráter individual e subjetivo da motivação e da experiência de aprendizagem.

Gráfico 4 - Questão 13 com respostas dos participantes

13. Quando você pensa na sua própria aprendizagem de língua estrangeira, a **PRESSÃO** é um fator que interfere na sua aprendizagem?

16 respostas



Fonte: Autoria própria.

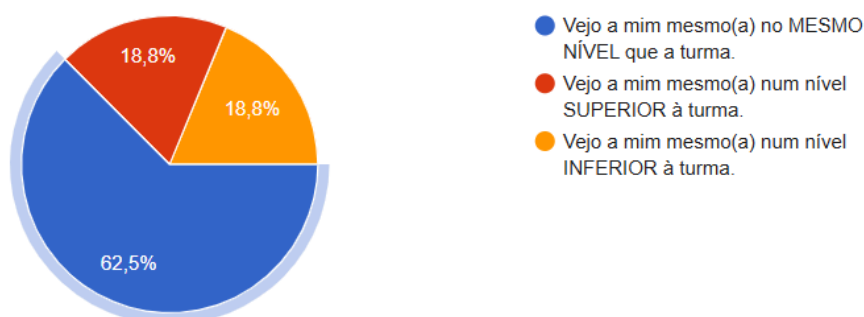
Questão 14

Na pergunta de número **14**, percebo que mais da metade dos participantes, quando em sala de aula de LE, afirma estar no mesmo nível de proficiência que seus colegas de turma. Isso significa que não há grandes prejuízos à motivação e à aprendizagem em razão de discrepâncias de níveis de proficiência. Ou seja, as diferenças nos níveis de proficiência parecem não ser um fator significativo da desmotivação no processo de aprendizagem de LE:

Gráfico 5 - Questão 14 com respostas dos participantes

14. Como você enxerga a si mesmo em relação a seus colegas de turma nas aulas de língua estrangeira?

16 respostas



Fonte: Google Forms - instrumento de coleta de dados.

Apesar disso, quase 20% dos alunos se enxergam como inferiores ao nível de proficiência dos colegas de turma, para esses aprendizes a pressão, a comparação, a autocobrança e a punição, podem ser comportamentos esperados, causados pela autocomparação que culmina na desmotivação. Talvez, nesse cenário, algumas modificações possam ser estudadas, como mudança de turma para adequação ao nível ou ainda aulas extras.

E, na mesma porcentagem, há aqueles que se compreendem como superiores ao nível da turma, o que também pode representar um problema devido ao nível das atividades e trabalhos em aula serem 'fáceis' demais para esses aprendizes, que podem sentir que não estão utilizando todo o seu potencial. Dessa forma, é também necessário estar atento aos comportamentos e pensamentos que indicam o início da desmotivação. Os caminhos possíveis para motivação serão abordados no capítulo 4 deste trabalho.

Em outras palavras, de maneira reflexiva e crítica, os participantes são capazes de analisar e comparar o próprio nível de proficiência em relação ao de sua turma. Assim, num teste de auto nivelamento ou ainda numa conversa com o professor, o processo intrínseco e cognitivo da motivação pode ser trabalhado para adequar as atividades das aulas de acordo com os níveis dos alunos. No entanto, isso é uma possibilidade de pesquisa futura, pois há de se levar em consideração conjunturas socioeducacionais distintas a serem analisadas.

Questão 15

Para investigar em maior profundidade as respostas fornecidas na questão anterior, a pergunta de número 15 pediu um detalhamento em forma de respostas abertas: “por que se sente da maneira como assinalou anteriormente em relação a seus colegas de turma?”. Aqui, para melhor compreensão, também optamos por elaborar seis categorias de fontes ou razões para o processo de aprendizagem de acordo com as respostas fornecidas pelos participantes, sejam elas negativas ou positivas. Veja a classificação abaixo:

Causa 1 - Metodologia

“(...) sinto que as aulas de ensino de língua inglesa introduzem abordagens e técnicas que são tão novas para mim quanto para meus pares, e isso nos coloca num nível mais semelhante”.

Causa 2 - Nível de proficiência

Respostas positivas

“Acredito que acompanho bem as aulas”.

“(...) de forma geral, me sinto em um nível superior em relação aos meus colegas de turma por ter, eu acho, uma consciência estratégica para aprender. Sei quando falho e estou em constante reflexão durante as aulas em sala de aula, a qual não é o único espaço em que aprendo o espanhol. Vou além sempre que posso”.

“De modo geral me sinto no mesmo nível, considerando toda a classe”.

“Pois acredito que estou no mesmo nível que o restante da turma”.

“Acredito que estou no mesmo nível porque eu e meus colegas de turma conseguimos nos comunicar relativamente bem em língua estrangeira, não havendo um desnivelamento muito grande”.

“A turma com quem tenho contato (colegas de Letras das aulas de língua inglesa) parece ser bastante heterogênea, mas no geral acredito que consigo realizar bem as atividades propostas e não apresento dificuldades severas durante a aula”.

“Acredito que eu esteja na média. Vejo que têm colegas com menos domínio e outros com mais, sem notar uma distância muito grande”.

Resposta negativa

“O pessoal da minha turma é muito avançado na fala, eu sou uma das únicas que me comunico de maneira mecânica e lenta”.

Causa 3 - Currículo

“Acredito que os cursos de licenciatura em língua estrangeira, sobretudo inglês, dediquem pouquíssimo tempo a de fato ensinar língua inglesa, se ocupando mais com o ensino de metodologias. Em razão disso, é evidente que muitas pessoas têm muita dificuldade com a língua e as que possuem algum domínio, de modo geral, parecem estudar fora da faculdade”.

Causa 4 - Habilidades

“Vejo a mim mesma num nível superior à turma de modo geral, não em relação a pessoas específicas. Isso porque, é preciso levar em consideração que em um processo de aprendizagem muitos fatores estão envolvidos, bem como diferentes habilidades”.

“Sinto que tenho uma facilidade para aprender línguas de modo geral”.

“Durante as aulas, pelas perguntas dos professores ou em grupos, e quando comparando as questões das provas vejo que meus colegas dominam mais conhecimentos e habilidades sobre a língua e até sobre a matéria do que eu”.

“Sinto que minha habilidade de speaking varia de acordo com a minha prática em determinados períodos. Em alguns momentos, melhora, em outros diminui, assim como qualquer pessoa que fala uma LE, seja estudante de Letras ou não”.

Causa 5 - Fatores psicológicos

“Vejo que na minha turma há muitas pessoas que, assim como eu, começaram a ter contato com o espanhol só agora na graduação, então acabamos aprendendo juntos e aqueles que sabem mais ou tem mais contato são acolhedores e nos ajudam”.

“Por mais que pressionado, entendo que estamos todos aprendendo”.

Causa 6 - Ritmo de aprendizagem

“Porque parece que o meu ritmo nunca acompanha o dos demais”.

Questão 16

A pergunta de número 16, também de maneira aberta e dissertativa, buscou recolher experiências em sala de aula de LE vividas pelos participantes: “há alguma situação marcante em seu processo de aprendizagem de língua estrangeira que tenha influenciado de maneira **NEGATIVA** ou **POSITIVA** em sua aprendizagem que gostaria de compartilhar?”.

Por meio dela, recebemos respostas as quais organizamos em diferentes categorias.

Categoria 1 - Ausência de experiências relatadas

Esta categoria reúne respostas em que os participantes afirmam não conseguir recordar experiências relacionadas à motivação ou à desmotivação no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Foram identificadas cinco respostas do tipo “No momento, não consigo recordar”, “Não que me lembre”, além de enunciados muito breves como “Não”. Essa ausência de relatos pode indicar diferentes possibilidades: a dificuldade de rememorar experiências significativas, a pouca reflexão prévia sobre o próprio processo de aprendizagem ou, ainda, a percepção de que tais experiências não foram suficientemente marcantes para serem verbalizadas. Do ponto de vista analítico, essa categoria não representa ausência de motivação em si, mas uma ausência de consciência ou de elaboração discursiva sobre experiências motivacionais vividas no contexto de aprendizagem.

Categoria 2 - Motivação Cognitiva (nível de proficiência)

Aqui apresento relatos nos quais os participantes demonstram capacidade de refletir criticamente sobre seu próprio nível de proficiência e sobre as condições que influenciaram seu desempenho na aprendizagem da língua estrangeira. No trecho analisado, o participante relata dificuldades enfrentadas após a transferência de uma escola pública para uma escola particular, reconhecendo uma defasagem em relação aos colegas. No entanto, em vez de essa percepção gerar desmotivação, ela é ressignificada como um estímulo para o engajamento no aprendizado da língua.

“Quando eu fui de uma escola pública para uma particular, eu sentia que estava bem atrás da maioria dos meus colegas nas matérias de língua inglesa. Contudo, isso foi um estímulo a mais para eu correr atrás de aprender o idioma” –

Esse tipo de resposta evidencia características da motivação cognitiva, uma vez que o participante analisa sua experiência, identifica as causas das dificuldades e estabelece metas implícitas de superação. Há, portanto, um movimento de tomada de consciência do próprio processo de aprendizagem, o que contribui para a manutenção da motivação intrínseca e para a continuidade dos estudos em língua estrangeira.

Categoria 3 - Motivação extrínseca

Nesta categoria, agrupei trechos das respostas dos participantes que evidenciam fatores externos ao aprendiz que influenciam positiva ou negativamente sua motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras. A motivação extrínseca, neste estudo, é compreendida como aquela desencadeada por elementos do ambiente educacional e social, tais como a atuação docente, a metodologia adotada, o contato com falantes da língua-alvo, a interação com colegas e as pressões institucionais ou interpessoais. As subcategorias a seguir emergiram a partir da recorrência temática nas narrativas analisadas.

PROFESSORES MOTIVADORES - Incluem-se nesta subcategoria os relatos que destacam a atuação docente como fonte de incentivo, acolhimento e validação emocional, por meio de comentários positivos, apoio pedagógico e escuta sensível. Esses elementos externos funcionam como estímulos motivacionais que favorecem a permanência do aluno no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

“Acho que os comentários de meus professores me influenciam positivamente. Como se fosse uma aprovação, que eu nem sabia que precisava”

“Entrei no curso morrendo de medo em relação às aulas de língua espanhola, pensava até em pedir transferência para o inglês o quanto antes, mas os professores sempre me acolheram e ajudaram muito nessa jornada, o que me fez continuar na língua espanhola”

“(...)Professores que escutam seus alunos tendem a ser uma motivação para quem está tentando se comunicar em uma LE, principalmente no começo”

PROFESSORES DESORIENTADORES - Aqui os excertos que apontam práticas docentes percebidas como excessivamente corretivas, punitivas ou desmotivadoras, especialmente no que se refere à pronúncia e à ausência de reforços positivos. Tais práticas contribuem para sentimentos de insegurança e bloqueio, afetando negativamente a motivação do aprendiz.

“Não tenho uma situação em específico, porém, acredito que meu maior problema seja o fato de sempre ter sido corrigida pela pronúncia das palavras. Mesmo que eu aprendesse a pronúncia correta, não era o suficiente para ser merecedora de um ‘parabéns’”

CONTATO COM FALANTES NATIVOS - Esta subcategoria abarca experiências de interação direta com falantes da língua-alvo, em contextos acadêmicos ou sociais, percebidas como enriquecedoras e motivadoras. O contato autêntico com a língua estrangeira atua como fator externo que fortalece o engajamento, a motivação interacional e o sentido de propósito na aprendizagem.

“Tive momento de interação com falantes de espanhol em um congresso da universidade, essa experiência foi mto enriquecedora e motivadora”

SUPORTE DOS PARES - Incluem-se aqui relatos que evidenciam o apoio emocional e pedagógico de colegas, caracterizado pela ausência de julgamentos, paciência e colaboração. Esse suporte externo contribui para um ambiente de aprendizagem mais seguro, favorecendo a motivação e a disposição para o uso da língua estrangeira.

“Gosto como meus colegas nunca demonstraram me julgar e mesmo sendo mil vezes melhores do que eu falando inglês sempre tiveram paciência e me deram suporte”

PRESSÃO EXTERNA INTERNALIZADA - Nesta subcategoria, foram agrupados excertos que indicam a internalização de pressões externas, como comparações com outros alunos e exigências de rapidez na aprendizagem. Embora originadas no ambiente social ou institucional, tais pressões passam a integrar a autoimagem do aprendiz, influenciando sua motivação e relação com a língua estrangeira.

“Em grande parte da minha trajetória em língua estrangeira era pressionada a aprender mais rápido e comparada a quem tinha mais facilidade, então automaticamente já carrego esse pensamento que preciso aprender logo”

METODOLOGIA - Esta subcategoria reúne falas que associam práticas pedagógicas específicas, como a valorização do erro, a escuta ativa e a criação de um ambiente seguro à motivação para aprender uma língua estrangeira. A metodologia adotada, quando percebida como acolhedora, atua como fator extrínseco que reduz o medo e favorece o engajamento comunicativo.

“Acredito que abrir espaços para os erros seja algo motivador no fim das contas; o medo dá espaço à motivação. Professores que escutam seus alunos tendem a ser uma motivação para quem está tentando se comunicar em uma LE, principalmente no começo”

Categoria 4 - Motivação Intrínseca

Aqui, agrupei excertos que evidenciam processos motivacionais internos ao aprendiz, relacionados ao prazer em aprender, à percepção de progresso, à autoeficácia e às experiências subjetivas vividas ao longo do processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. A motivação intrínseca, neste trabalho, é compreendida como aquela que emerge do próprio envolvimento do aprendiz com a atividade, sendo sensível a experiências de sucesso, fracasso, exposição e validação social, podendo ser fortalecida ou enfraquecida a depender das vivências associadas à aprendizagem da LE.

SUBMETAS - Estes relatos tratam de experiências externas bem-sucedidas, como compreender um texto autêntico ou interagir com falantes da língua-alvo, que desencadeiam sentimentos internos de competência e satisfação. Embora o estímulo inicial esteja associado a fatores externos (leitura de um livro, interação com um estrangeiro), o impacto motivacional manifesta-se de forma intrínseca, ao reforçar a percepção de progresso e eficácia pessoal do aprendiz, contribuindo para a continuidade dos estudos em LE.

“A primeira vez que consegui ler um livro em inglês senti que conseguia entendê-lo em sua maioria, e isso me influenciou bastante a continuar os estudos em língua estrangeira, porque senti que estava fazendo efeito. O mesmo aconteceu quando tive a oportunidade de falar com um estrangeiro que estava na cidade e conseguimos nos comunicar em inglês”

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA SE TORNOU DESMOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA - Nesta subcategoria, agrupei trechos que relatam experiências negativas de exposição social, como vergonha, constrangimento ou medo de julgamento, capazes de transformar o envolvimento interno do aprendiz em desmotivação. Episódios marcados por reprovação pública ou sentimentos de inadequação passam a ser associados ao ambiente externo de aprendizagem, levando à evitação da língua estrangeira e, em casos extremos, ao desejo de afastamento do contexto escolar.

“Só consigo lembrar de uma vez, há muitos anos, quando deveria entrevistar colegas e fiquei com vergonha de falar com eles, pois era novo na turma (e era

criança) e menti quando me perguntaram se havia feito as entrevistas, o que foi rapidamente notado por toda sala. Pedi aos meus pais pra me tirarem da escola depois desse dia”

Com base nessas respostas e classificação das motivações dos participantes, observa-se que as motivações podem se transformar em outras, bem como se juntarem a outras. Além disso, os dados mostram que fatores externos como o perfil de professores, a metodologia adotada por eles, contato com falantes nativos e o suporte de colegas de turma (pares) são fundamentais para estabelecer um ambiente de aprendizagem saudável e propício ao acolhimento e desenvolvimento dos alunos, como discutido neste trabalho na parte de fundamentação teórica conforme Ushioda (1996). Para a autora, a motivação em aprendizagem de línguas não deve ser compreendida como um traço fixo do aprendiz, mas como um processo dinâmico, contextual e relacional, que se constrói e se transforma a partir das interações sociais e das experiências vividas no contexto de aprendizagem.

Do mesmo modo, as fontes de motivação externa podem também se tornar fontes de desmotivação, como disseram os participantes em relação aos professores que não oferecem devolutivas positivas e imediatas e usam metodologias tradicionais que não colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem (*teacher-centered approaches* - abordagens centradas no professor).

Por outro lado, os relatos parecem indicar que a motivação intrínseca é o primeiro impulso que leva os participantes a avançarem em seu percurso de aprendizagem e a persistirem no estudo da língua estrangeira. Esse movimento ocorre, sobretudo, a partir do estabelecimento e do cumprimento de como a leitura integral de um livro em língua inglesa ou a realização bem-sucedida de interações com falantes da língua-alvo. Essas experiências geram sentimentos de competência e autoeficácia, reforçando o engajamento do aluno. Assim, compreendo que, conforme o aprendiz torna-se consciente de seu papel de próprio motivador e entende seu estilo de aprendizagem, a motivação passa a ser cognitiva, pois o aluno é capaz de analisar e refletir sobre o processo de aprendizagem, e assim encontrar novos meios que lhe agradam para permanecer motivado ou motivar-se novamente.

A partir desse processo, observa-se que, à medida que o aprendiz se torna mais consciente de seu papel como agente ativo da própria aprendizagem e passa a reconhecer seu estilo de aprender, a motivação assume um caráter cognitivo. Nesse estágio, o aluno demonstra capacidade de analisar, refletir e avaliar seu próprio percurso, identificando estratégias e condições que favorecem sua permanência no processo de aprendizagem ou possibilitam a retomada da motivação quando esta é enfraquecida. Assim, os dados sustentam a compreensão de que a motivação não é estática, mas dinâmica, transformável e fortemente influenciada pelas experiências vividas no contexto educacional.

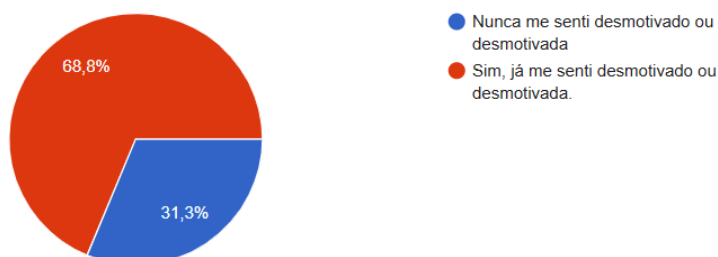
Questão 17

A seguir, a questão 17 reforça que quase 70% dos participantes já se sentiram desmotivados em razão de diversas causas ao longo do processo de aprendizagem de LE, como demonstrado nos relatos da questão 16.

Gráfico 6 - Questão 17 com respostas dos participantes

17. Você já se sentiu desmotivado ou desmotivada durante seu processo de aprendizagem de língua estrangeira?

16 respostas



Fonte: Google Forms - instrumento de coleta de dados.

Questão 18

E para complementar a questão anterior, a questão 18 buscou compreender como os participantes driblam a desmotivação: Se a sua resposta anterior (questão 17) foi 'sim, já me senti desmotivado ou desmotivada', explique um pouco sobre como você lidou com esse sentimento de **DESMOTIVAÇÃO**. As estratégias motivacionais identificadas nos relatos dos participantes foram organizadas em categorias de acordo com o tipo de ação adotada diante de momentos de desmotivação no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Quadro 5 - Estratégias motivacionais

Estratégias	Relatos dos participantes
<p>Estilo / Estratégias de aprendizagem</p> <p>Relatos em que os participantes descrevem mudanças conscientes na forma de estudar, buscando meios mais autônomos, individualizados e prazerosos de contato com a língua-alvo.</p>	<p><i>“Mudei de turma e comecei a estudar mais individualmente, para me comparar menos”.</i></p> <p><i>“(…) focar mais em aprender com jogos/músicas/filmes”</i></p> <p><i>“(…) busco maneiras legais de estudar como vendo filmes e ouvindo podcasts e músicas”.</i></p> <p><i>“Isso aconteceu mais no início do meu aprendizado, quando achava que meu esforço não seria suficiente. Eu estudava por conta própria, e me sentia perdido, não sabendo se estava no caminho certo”.</i></p> <p><i>“Continuei em contato com a língua de maneiras mais agradáveis, seja em filmes, jogos, músicas, etc”.</i></p>
<p>Motivação Instrumental</p> <p>Retomada de objetivos acadêmicos e profissionais, nas quais o aprendiz recorre a metas externas e pragmáticas como forma de manter o engajamento e justificar a continuidade dos estudos em língua estrangeira.</p>	<p><i>“Eu me fiz lembrar dos meus planos/objetivos acadêmico/profissionais”.</i></p>
<p>Motivação Intrínseca</p> <p>Relatos em que os participantes demonstram esforços internos de autorregulação, como o reconhecimento de limitações iniciais e a busca voluntária por novos meios de aprender e praticar a língua, reforçando o interesse pessoal e o prazer no processo de aprendizagem.</p>	<p><i>“Tentei me convencer de que eu nunca havia tido contato com a língua espanhola e não poderia dominar algo sem estudo prévio”.</i></p> <p><i>“Tentei buscar novos meios de aprender e colocar em prática o que aprendi”.</i></p>
<p>Motivação Cognitiva</p> <p>Reflexão sobre</p>	<p><i>“Em alguns cursos, vi várias vezes o mesmo conteúdo, o que me desmotivava um pouco no começo. Depois, percebi essas situações como uma oportunidade de aperfeiçoar algumas habilidades minhas e encarei de</i></p>

<p>experiências inicialmente percebidas como desmotivadoras. Reinterpretar situações como oportunidades de aperfeiçoamento e capacidade de reorganizar o próprio engajamento.</p>	<p><i>outra forma</i>".</p>
<p>Ausência de estratégias</p> <p>Relatos em que os participantes afirmam não adotar ações para lidar com a desmotivação, optando pela interrupção temporária ou definitiva da prática da língua.</p>	<p><i>"Acho que nunca lidei muito bem com isso. Desisti todas as vezes"</i>.</p> <p><i>"Só deixei passar"</i>.</p> <p><i>"Em grande parte das vezes acabei parando de praticar e demorando bom tempo a voltar"</i>.</p>

Fonte: Autoria própria.

Com base nessa classificação, é possível depreender que os participantes tendem a buscar motivação em seus estilos de aprendizagem que mais os agradem, com atividades lúdicas e dinâmicas que sejam prazerosas e divertidas, como filmes, jogos, músicas. Ou seja, um ensino pautado nos interesses, preferências e conhecimentos prévios dos alunos é fundamental para o sucesso da aprendizagem. Afinal, de 12 respostas, três focam estritamente neste aspecto das preferências em atividades e usos autênticos da língua alvo.

Ademais, há também a reflexão crítica dos alunos acerca das preferências por um curso em turma maior ou aulas particulares individuais, o que também interfere na motivação intrínseca e cognitiva dos aprendizes, assim como a percepção de que mesmo as aulas com conteúdos repetidos ou já dominados pelo participante poderiam funcionar como oportunidades de revisão e aprimoramento de habilidades na LE.

Por outro lado, um participante relatou que buscou compreender que uma LE recebe essa denominação justamente pelo fato de ser uma língua desconhecida ao alunos e, portanto, passível de estranhamento como parte do processo de aprendizagem e, dessa forma, foi possível compreender que os estudos prévios na língua alvo - espanhola neste caso - são necessários para tornar-se praticante da língua.

Outro aspecto que apareceu pela primeira vez neste trabalho foi a motivação instrumental, na qual o participante relatou que costuma lembrar a si mesmo os motivos pelos quais está estudando a LE, como suas metas e objetivos profissionais e acadêmicos que deseja alcançar.

Por fim, há os participantes que relataram não utilizar estratégias para sanar a desmotivação, que preferiram deixar o tempo passar e a situação progredir por si mesma. Outras respostas demonstraram que dois participantes optaram pela desistência do processo de aprendizagem de LE e pararam de praticar a língua. Um deles, mesmo que após muito tempo, retomou o processo, mas carrega um peso negativo de traumas e desmotivação anteriores.

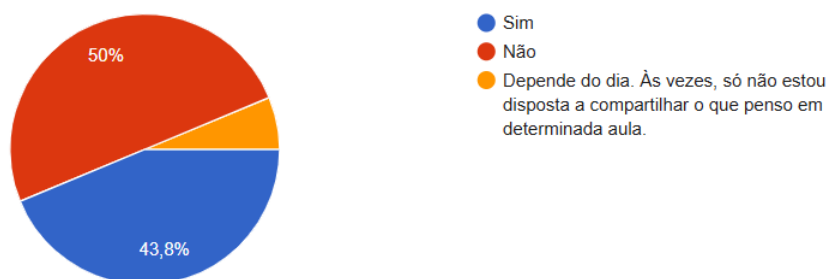
Questão 19

Na sequência, a questão de número 19 deu origem ao seguinte gráfico:

Gráfico 7 - Questão 19 com respostas dos participantes

19. Você sente **ANSIEDADE** ou algum tipo de **BLOQUEIO** durante as aulas de língua estrangeira?

16 respostas



Fonte: Google Forms - instrumento de coleta de dados.

Cerca de 44% dos participantes, no momento da coleta de dados, estavam apresentando ansiedade e bloqueio durante as aulas de LE. Por outro lado, a exata metade não apresentou tais sentimentos. E um dos participantes, por meio da alternativa 'outros' relatou que sua experiência com tais sentimentos é variável, e que a depender do estado motivacional do dia, sentia-se impelida a participar de maneira mais ativa ou não nas aulas de LE.

Dessa forma, observa-se que a ansiedade e os bloqueios no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras constituem variáveis que podem interferir na

motivação dos aprendizes ao longo de seu percurso formativo. Embora façam parte de qualquer trajetória de aprendizagem, tais fatores podem ser administrados de modo a não ocasionar prejuízos ao desenvolvimento do aluno.

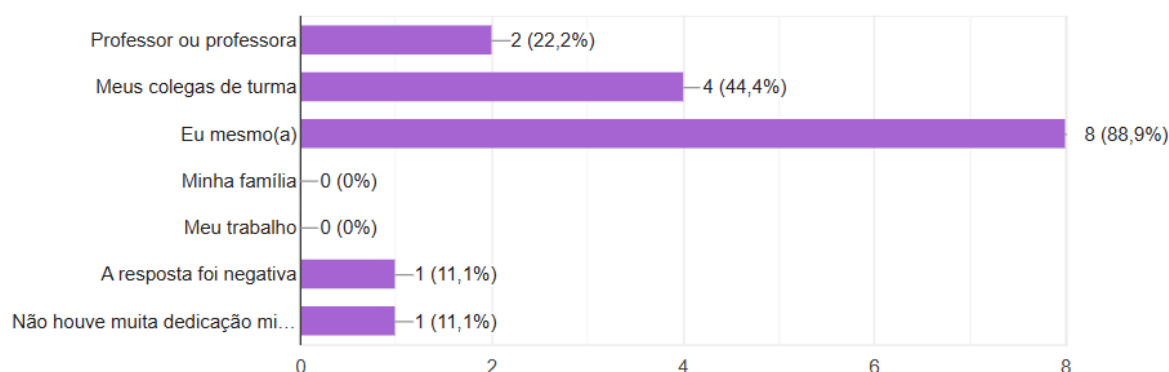
Questão 20

Para ajudar na coleta de dados acerca da ansiedade e bloqueio em aulas de LE, a questão de número 20 buscou encontrar as fontes de tais sentimentos, como demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Questão 20 com respostas dos participantes

20. Se a sua resposta da questão 19 foi **AFIRMATIVA**, reflita sobre as **FONTES** desses sentimentos de ansiedade, bloqueio e pressão e assinale quantas alternativas lhe couber.

9 respostas



Fonte: Google Forms - instrumento de coleta de dados.

Em outras palavras, esta questão coletou dados sobre as possíveis fontes dos sentimentos de ansiedade, bloqueio emocional e pressão entre os participantes durante o processo de aprendizagem de LE. Vale ressaltar que uma ou mais alternativas foram aceitas para cada participante que selecionou a opção 'sim' na questão 19, ou seja, essa pergunta não foi de caráter obrigatório.

Nessas respostas, é possível perceber a **motivação intrínseca e extrínseca** dos participantes. Uma informação obtida nesta análise é a de que a família e o trabalho não são fontes de estresse em LE para os participantes desta pesquisa. No entanto, a fonte com maior número de votos foi 'eu mesmo(a)', com oito votos, a exata metade dos participantes. Isso sugere que, na maioria das vezes, a cobrança, a pressão, a ansiedade e o bloqueio são de origens internas aos alunos, e seria

interessante uma pesquisa de caráter mais psicopedagógico para analisar essa questão.

Ao mesmo tempo, temos a segunda maior fonte sendo os colegas de turma (*peer pressure* - pressão por pares), com quatro votos, seguida por professores, com dois votos. Também tivemos duas respostas na opção 'outro', as quais apresentamos a seguir:

“Não houve muita dedicação minha, não entendia nada mesmo com o professor me explicando e isso me desmotivou”.

“A resposta (da questão 19) foi negativa”.

Esses comentários, feitos de maneira voluntária, demonstram que os participantes sentiram a necessidade de falar sobre a falta individual de dedicação aos estudos de LE, não atribuindo outras das fontes listadas nas opções dadas pelo questionário a não ser também encaixar-se na opção 'eu mesmo(a)'. Já o segundo comentário pode ser visto como um reforço de que a resposta da questão de 19 foi negativa e, portanto, o aluno não escolheu nenhuma fonte nesta questão 20.

Questão 21

A questão número 21 foi elaborada justamente para investigar caso a resposta da questão 19 tenha sido negativa, como consta no enunciado: “Se a sua resposta da questão 19 foi NEGATIVA, nos diga o que você considera fundamental em suas aulas de língua estrangeira que tenha te ajudado a não se sentir pressionado nesse ambiente”.

Nesta questão, os participantes detalharam aspectos fundamentais do processo de aprendizagem de LE que os tenham ajudado a não sofrer com ansiedade, bloqueio ou desmotivação. As respostas foram agrupadas de acordo com similaridades no conteúdo, apresentadas na tabela a seguir:

Quadro 6 - Aspectos diminuidores de ansiedade e desmotivação

Aspectos	Respostas
Professores	<i>“Ter professores acolhedores”.</i>

	<i>“Ter professoras que propiciam o espaço de conversação sem repressão ou falas punitivas me ajuda muito, mesmo errando me sinto confortável em participar das aulas em espanhol por ter professoras acolhedoras e que valorizam meu aprendizado acima de meus erros”.</i>
Metodologias	<i>“O modo como as aulas são conduzidas”.</i>
Conceito de ‘erro’ como parte do processo de aprendizagem	<i>“O que me ajudou bastante ao longo dos anos estudando línguas estrangeiras foi entender que mesmo falantes nativos cometem erros - alguns até “grosseiros” - e portanto não há problema algum em não saber construir uma frase com certa estrutura ou não pronunciar determinada palavra perfeitamente num primeiro momento. Erros nos dão margem para crescimento”.</i> <i>“Entender que estamos aprendendo e errar faz parte do processo”.</i>
Trabalho em equipe	<i>“Estabelecer uma comunicação honesta com o professor sobre as aulas: dizer quando tenho alguma dificuldade, ir atrás quando tenho alguma dúvida”.</i> <i>“Os professores, os colegas e o ambiente em geral é bem confortável para que possamos aprender e errar”.</i> <i>“Atividades em dupla, colegas do mesmo nível trabalhando juntos para e aprendendo juntos para se sentirem mais confortáveis”.</i>

Fonte: Autoria própria.

A partir dessas respostas, vemos que é fundamental a figura de um professor acolhedor para criar um ambiente agradável e saudável de aprendizagem, bem como utilizar metodologias adequadas à turma com atividades em grupo, para que todos possam aprender em conjunto e uns com os outros. Uma das respostas ressalta a importância de deixar o medo de lado e fazer perguntas ao professor, mas isso só é possível num ambiente descontraído e com uma relação honesta com o professor.

Outro ponto imprescindível trazido pelos participantes é reconhecer a noção de ‘erro’ como uma oportunidade de crescimento, ou seja, é preciso errar para aprender, para avançar no próprio processo de aprendizagem. Compreender que falantes nativos de qualquer língua também cometem erros é fundamental para diminuir a pressão de que todos devem falar com perfeição, sem cometer erros. Paiva (2006) ressalta que a expectativa de uma fala “perfeita” reforça crenças equivocadas sobre o uso da língua e pode intensificar a ansiedade e a desmotivação dos aprendizes. Por isso, o professor deve sempre ressaltar aos alunos que toda essa noção de falar como um nativo e jamais cometer erros está

ultrapassada. Errar faz parte do processo, como salientou um dos participantes. É importante salientar que tais aspectos levantados podem criar outras pesquisas futuras, como analisar o papel do 'erro' no processo de aprendizagem, ou mesmo questões relacionadas ao inglês como língua franca, entretanto, nesta pesquisa de TCC, essas considerações devem ser vistas como meandros para pesquisas futuras.

Questão 22

Por fim, a questão 22, última do formulário, não foi de caráter obrigatório, então apenas os que quiserem poderiam responder com comentários e feedback sobre a pesquisa. Obtivemos dois comentários, transcritos integralmente abaixo:

“Acredito que a metodologia clássica de ensino de línguas é muito ruim. Usar como base de aprendizado a gramática além de ineficiente e antinatural é muito chato. É urgente uma mudança de paradigma no ensino de língua estrangeira nas universidades, partindo da experiência de fala. O número de aulas, disciplinas de língua estrangeira também é muito pequeno, temos pouquíssimas aulas de língua, 1 por semestre, 2h por semana, número ínfimo pra o aprofundamento esperado de uma graduação”.

O comentário do participante evidencia um posicionamento crítico em relação às metodologias tradicionais de ensino de línguas estrangeiras, especialmente aquelas centradas no ensino explícito de gramática como eixo principal do processo de aprendizagem. Ao caracterizar esse modelo como ineficiente, artificial e pouco motivador, o participante aponta para a percepção de que tais abordagens não favorecem o uso significativo da língua nem o desenvolvimento da competência comunicativa, aspecto frequentemente valorizado em perspectivas mais contemporâneas de ensino de línguas.

Além da crítica metodológica, o relato chama atenção para uma questão estrutural do currículo da graduação: a carga horária reduzida destinada às disciplinas de língua estrangeira. Ao destacar que há apenas uma disciplina por semestre, com duas horas semanais, o participante sugere que o tempo de exposição à língua-alvo é insuficiente para alcançar o nível de aprofundamento

esperado na formação de um futuro professor de línguas. Essa limitação pode impactar não apenas o desenvolvimento da proficiência linguística, mas também a confiança e a segurança do licenciando para atuar posteriormente em sala de aula.

“Algo que sempre me fez lidar bem com o aprendizado de língua inglesa foi ter a consciência de que meu inglês não precisa soar tal qual um nativo, mas apenas ser entendível, gosto de ver e escutar o sotaques de outras pessoas, não-brasileiras e que não tenham inglês como primeira língua para perceber como o sotaque é algo normal e como é bonito o fato de que sempre vamos carregar os traços de onde somos independente de nos forçamos a mudar”.

Outro participante comentou que parte do seu sucesso no processo de aprendizagem de LE está relacionada à consciência de que o uso da língua estrangeira não precisa se aproximar de um modelo nativo para ser eficaz, bastando que seja compreensível. Ao reconhecer o sotaque como um elemento natural e constitutivo da fala de qualquer aprendiz, o participante demonstra uma postura positiva em relação à própria identidade linguística, compreendendo o sotaque não como uma falha, mas como uma marca cultural e identitária. Tal percepção contribui para a redução da ansiedade comunicativa e para o fortalecimento da confiança no uso da língua estrangeira, aspectos fundamentais para a manutenção da motivação.

Esse posicionamento também reflete uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem de línguas, na medida em que reconhece que os aprendizes carregam traços da língua materna ao utilizar a língua estrangeira, o que é inerente ao contato entre línguas e culturas. Ao naturalizar essa condição, o participante demonstra maior aceitação de si enquanto falante legítimo da língua-alvo, o que favorece o engajamento contínuo no processo de aprendizagem.

De modo geral, a análise dos dados obtidos por meio do questionário possibilitou compreender diferentes caminhos pelos quais os participantes constroem, transformam e sustentam sua motivação ao longo da aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, esses achados conduzem às reflexões finais deste trabalho, nas quais são retomadas as principais discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa e apresentadas nas considerações finais.

4. Ações possíveis para promoção de motivação

A partir das análises realizadas e do diálogo com o referencial teórico adotado neste trabalho, é possível delinear ações pedagógicas que favoreçam a promoção da motivação no processo de aprendizagem de LE. Considerando que a motivação constitui um construto dinâmico, subjetivo e influenciado por experiências prévias, crenças e relações interpessoais (Pepi, 2019; Ushioda, 1996), essas ações não devem ser entendidas como prescrições universais, mas como estratégias capazes de contribuir para um ambiente mais acolhedor e propício ao engajamento dos aprendizes.

A primeira ação refere-se à promoção do sentimento de valorização e utilidade do aluno em sala de aula. Conforme discute Ushioda (1996), a motivação intrínseca emerge quando o aprendiz reconhece seu próprio desenvolvimento e percebe a aprendizagem como processo significativo. Atribuir funções colaborativas, estimular a participação e permitir que os alunos assumam pequenas tarefas contribui para fortalecer o senso de pertencimento e o protagonismo no percurso formativo, favorecendo o engajamento contínuo.

Outra ação relevante consiste na oferta de devolutivas positivas, contextualizadas e individualizadas - feedback do professor. Os dados obtidos neste estudo demonstram que a ausência de feedback construtivo configura-se como fonte recorrente de desmotivação, ao passo que professores acolhedores e atentos constituem importante fator motivador. Assim, devolutivas personalizadas, que evidenciem progressos concretos e valorizem o esforço empregado, contribuem para o fortalecimento da motivação.

Ademais, destaca-se o potencial motivacional do estabelecimento de submetas de curto prazo, articuladas a metas maiores de longo prazo. Gardner (1985 *apud* Ushioda, 1996) aponta que desejo, esforço e atitude constituem os três componentes centrais da motivação. Em outras palavras, metas claras e alcançáveis auxiliam na manutenção desses componentes ao permitir que o aprendiz vivencie experiências frequentes de êxito. Exemplos como finalizar um capítulo de livro, assistir a vídeos curtos em LE ou realizar pequenas interações

comunicativas contribuem para a percepção de progresso, aspecto amplamente mencionado pelos participantes como fator motivador.

Outro elemento a ser considerado envolve a adequação das atividades aos estilos de aprendizagem e interesses dos estudantes. Os participantes frequentemente mencionaram que recorrem a filmes, músicas, jogos e outros materiais autênticos para manter a motivação. Tal recorrência indica a importância de práticas que dialoguem com o repertório cultural do aprendiz, reforçando o caráter prazeroso e significativo da aprendizagem, conforme apontado por Pepi (2019), ao destacar a relação entre preferências pessoais e escolhas motivacionais.

Além disso, promover um ambiente seguro para o erro é fundamental para mitigar a ansiedade de língua estrangeira (ALE). Nascente (2004) evidencia que o medo de avaliação negativa e a apreensão comunicativa são fatores determinantes de bloqueio em sala de aula. Dessa forma, a construção de um espaço pedagógico que normalize o erro como parte integrante do processo, acolha tentativas e minimize ameaças reduz significativamente a ALE e, por consequência, fortalece a motivação intrínseca.

Por fim, o incentivo à reflexão metacognitiva deve ser estimulado, auxiliando os aprendizes a compreender que oscilações motivacionais são naturais ao processo de aprendizagem. Os dados analisados revelam que participantes capazes de ressignificar experiências negativas, como repetição de conteúdos ou dificuldades iniciais, demonstraram maior competência em regular a própria motivação. Tal prática favorece a motivação cognitiva, uma vez que permite ao aprendiz avaliar estratégias, ajustar expectativas e desenvolver autonomia, aspecto central em abordagens contemporâneas de ensino de línguas.

Em síntese, a promoção da motivação no contexto de aprendizagem de LE requer um conjunto de ações que integrem acolhimento, reconhecimento do esforço individual, criação de oportunidades de sucesso e valorização da subjetividade dos aprendizes. Fundamentadas no arcabouço teórico e sustentadas pelos dados coletados, tais ações contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, equitativas e centradas no aluno, capazes de favorecer processos motivacionais positivos e duradouros.

Considerações finais

O presente estudo buscou compreender como diferentes formas de motivação interagem com o processo de aprendizagem de LE e de que maneira ela interfere nesse percurso. A partir do aporte teórico de autores como Ushioda (1996), Pepi (2019), Gardner (1985), Nascente (2004), Viana (1990) e Dörnyei (2000/2011), foi possível articular um diálogo entre conceitos fundamentais sobre motivação, ansiedade e crenças de aprendizagem e os dados coletados por meio do questionário aplicado a estudantes de Letras.

Após nosso percurso de pesquisa, com todas as leituras teóricas e análise das respostas obtidas no questionário, concluímos que as perguntas norteadoras desta pesquisa puderam ser respondidas, de modo a entender a questão da motivação neste contexto específico. A primeira questão:

- 1) De que maneira a motivação se manifesta no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a partir da percepção de professores em pré-serviço?

Os resultados evidenciaram que a motivação apresenta-se como fenômeno multifacetado e dinâmico, variando conforme fatores internos, externos, cognitivos e sociointeracionais. Observou-se que, embora elementos extrínsecos, como metodologia, postura docente e interação com colegas (pares), exerçam influência significativa, é a **motivação intrínseca** que conduz, de modo mais consistente, à persistência e à continuidade no estudo da LE. Experiências pessoais de progresso, como ler um livro inteiro na língua alvo ou interagir com falantes proficientes, foram descritas pelos participantes como momentos decisivos para a renovação da motivação e para o fortalecimento da autoconfiança.

Podemos afirmar, considerando este contexto específico e este grupo de participantes, que a motivação é um fator que interfere no processo de ensino-aprendizagem de LE tanto de maneira benéfica quanto de maneira prejudicial, pois promove desde reflexões e incentivos até desistência das aulas. Porém, os colegas de turma (os pares) não são a principal fonte de ansiedade ou bloqueio: aparentemente, cobranças e pressão interna aos próprios alunos são as

maiores fontes de problemas para os aprendizes. A seguir respondo à segunda questão:

- 2) Quais estratégias, associadas à motivação, são percebidas pelos professores em pré-serviço como facilitadoras ou dificultadoras da aprendizagem de língua estrangeira?

Foi possível identificar que as estratégias utilizadas pelos participantes para lidar com a desmotivação concentram-se em três eixos principais: (1) busca de atividades mais alinhadas aos próprios estilos de aprendizagem, como filmes, músicas e jogos; (2) retomada de metas e objetivos pessoais, caracterizando uma motivação de natureza instrumental; e (3) reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, demonstrando movimento em direção à motivação cognitiva. Contudo, um número expressivo de participantes relatou ausência de estratégias, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento de motivação.

Uma outra informação obtida na análise é a de que a família e o trabalho não são fontes de estresse em LE para os participantes desta pesquisa. Também tivemos muitos relatos positivos sobre situações marcantes durante o processo de aprendizagem de LE que demonstram a importância de professores acolhedores, colegas de turma colaborativos e um ambiente saudável para o sucesso do processo.

À luz desses resultados, tornou-se evidente a importância de um ambiente de aprendizagem que valorize o erro como parte do processo, reduza a ansiedade comunicativa e promova interações respeitadas e acolhedoras. A atuação docente, nesse sentido, mostra-se fundamental, sobretudo na oferta de devolutivas construtivas, na criação de oportunidades autênticas de uso da língua e no estabelecimento de metas que favoreçam a percepção de progresso contínuo. Tais ações potencializam a motivação intrínseca e cognitiva, permitindo que os aprendizes avancem de maneira mais consciente e confiante.

Este trabalho, portanto, contribui para ampliar as discussões acerca da motivação na aprendizagem de LE no contexto universitário, especificamente no contexto da Licenciatura em Letras, com o foco na formação de professores de línguas.

Os dados também revelam caminhos para futuras investigações, tais como estudos que explorem intervenções pedagógicas voltadas especificamente à redução da ansiedade e à promoção de motivação intrínseca e cognitiva; ou ainda pesquisas que comparem contextos presenciais e virtuais de aprendizagem, considerando a crescente expansão do ensino virtual. Apesar de as investigações sugerirem bons resultados e avanços nesse campo de pesquisa, este trabalho levanta novos questionamentos que podem ser abordados em outras oportunidades de pesquisa, como uma pesquisa de mestrado. Entre tais perguntas, salta aos olhos as seguintes: O que o professor poderia fazer para amenizar toda essa ansiedade, medo e insegurança para criar um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem sem punição?; Como o professor poderia aprimorar sua prática docente para deixar a aprendizagem de LE o mais motivadora possível? Haja vista que esta pesquisa não investigou o papel do professor, apenas a visão de motivação dos aprendizes.

Em suma, a motivação para aprender uma língua estrangeira não se configura como atributo estável, mas como processo em constante construção. Ao reconhecer essa complexidade e ao adotar práticas mais humanas, sensíveis e centradas no aluno, o ensino de LE pode favorecer trajetórias de aprendizagem mais significativas, mais seguras e, sobretudo, mais motivadoras. Parece haver, então, apesar dos percalços, um certo conhecimento geral de que o ensino de LE tem se transformado ao longo do tempo de um ensino tradicional e punitivo para um ensino muito mais abrangente e cada vez mais significativo e inclusivo.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Pesquisa TIC Educação 2021 — Edição COVID-19: indicadores de acesso, uso e apropriação das tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional*. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br); Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/>. Acesso em: 5 jan. 2026.

CGI.BR. *Pesquisa TIC Educação 2021: avaliação da conectividade, uso e desafios do ensino remoto ou híbrido durante a pandemia de COVID-19 no Brasil*. NIC.br, 12 jul. 2022. Notícia disponível em: <https://www.nic.br/noticia/na-midia/93-dos-professores-avaliam-que-defasagem-de-aprendizagem-e-um-desafio-aponta-estudo/>. Acesso em: 5 jan. 2026.

DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. In: BARCELOS, A. F. (Org.) *Linguística aplicada: reflexões sobre o ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Trad. André Monteiro Diniz e Walkyria Magno e Silva. Campinas: Pontes, 2001. p. 199-236.

GARDNER, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

GONÇALVES, E. *Análise da influência dos pares (peer pressure) em professores em pré-serviço/estudantes de Letras*. 2024. Iniciação Científica — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

NASCENTE, R. M. M. “Ansiedade e aprendizagem de língua inglesa”, In: MONTEIRO, D. C. (org). *Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros*. Cultura Acadêmica Editora, 2004, p. 71-97.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Autonomia e complexidade**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77–127, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15628/9815>. Acesso em: 5 jan. 2026.

PEPI, P. C. *Motivação para o exercício da profissão docente de língua inglesa: um estudo de caso com alunos de um curso de licenciatura em Letras*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

USHIODA, E. *The Role of Motivation*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd, 1996.

VIANA, N. *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1990.

Bibliografia Consultada

ANDRADE, F. H. I. *Motivação de estudantes adolescentes de espanhol de um Centro de Estudos de Línguas*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

BARCELOS, A. M. F., BATISTA, F. de S. & ANDRADE, J. C. “Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras”, in: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas-SP: Pontes Editores, Arte Língua, 2004, p. 11-29.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF, 2018.

FREEMAN, D. (2016). *Educating second language teachers: The same things done differently*. Oxford: Oxford University Press.

PAIVA, V. L. M. O. & VIEIRA, L. I. C. “A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico”, in: LYRIO, A. L. L. (org). *Linguística aplicada: ensino, pesquisa e reflexões*. Vitória - ES: Edufes, 2017, p. 247-264.

TAVARES, V. “Second Language acquisition through Peer Interaction”, in: TAVARES, V. *The role of peer interaction and second language learning for ESL students in*

academic contexts: an extended literature review. Toronto, Ontario: Graduate Program in Education, York University, 2016, p. 15-20.

ANEXO

ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Licenciatura em Letras - Habilitação Inglês/Português**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução CNS 510/2016)

Eu, Eduarda Magossi Gonçalves, aluna de graduação em Letras – Inglês da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), orientada pela professora Dra. Camila Höfling, convido você a participar da pesquisa sobre motivação individual no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Essa pesquisa é importante para fomentar discussões acerca da motivação dos alunos de graduação em Letras em processo de aprendizagem de língua estrangeira, para verificar as possíveis consequências da pressão entre pares.

Peer pressure é um termo em inglês que pode ser traduzido como pressão entre pares. Esse conceito é utilizado para referir-se ao processo no qual os alunos colocam pressão ou cobrança em si mesmos durante a interação com seus colegas de classe. Nesse processo, a motivação é um elemento fundamental que pode determinar o sucesso ou fracasso da aprendizagem de língua estrangeira.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar os efeitos da pressão entre pares no processo de aprendizagem de língua estrangeira, sejam esses efeitos positivos ou negativos.

b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário responder a um questionário online (via Google Forms), com perguntas abertas e fechadas.

c) Você deverá responder ao questionário online a partir do dispositivo que tiver disponível e independentemente de sua localização geográfica, o que levará aproximadamente de 10 a 15 minutos.

d) Com relação aos riscos de participação na pesquisa, é possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao cansaço ou aborrecimento, considerando o tempo necessário para responder ao questionário. Também podem surgir sentimentos como constrangimento durante a participação, diante das perguntas sobre seu próprio processo de aprendizagem de língua estrangeira.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser, por exemplo, a quebra de sigilo de dados, entretanto tomaremos todos os cuidados para a proteção da identidade dos participantes. Destacamos, também, que eles serão minimizados com a divulgação do link do formulário, com proteção dos dados obtidos pelo uso de códigos, sem obtenção de informações pessoais dos participantes.

f) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são a oportunidade de refletir sobre os efeitos da pressão entre pares e da motivação no processo de aprendizagem de língua estrangeira. As respostas obtidas podem ser a chance de identificar efeitos positivos e negativos da pressão entre pares em sala de aula. Sua contribuição nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos (como relatório de IC, apresentação em congressos e escrita de artigos), proporcionando mais informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de Linguística Aplicada, auxiliando no compartilhamento de conhecimentos que estimulam o desenvolvimento da autonomia no aprendizado de línguas estrangeiras.

g) A pesquisadora Eduarda Magossi Gonçalves, responsável por este estudo poderá ser contatada via e-mail ou por telefone, respectivamente, em eduardamagossi2003@gmail.com, (19) 9 9696.5642, ou no endereço Rua José Duarte de Sousa, 925, 2º andar, Parque Santa Paula, São Carlos/SP, CEP:

13566-533, no horário de 9h a 12h, de segunda a sexta, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento, mesmo durante o preenchimento do formulário. Se for o caso, basta ao participante fechar a aba do formulário e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas somente por pessoas autorizadas, são elas: Eduarda Magossi Gonçalves e a professora orientadora responsável. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

j) O material obtido por meio do questionário será arquivado ao término do estudo, por um período de 5 anos. Todos os arquivos com os dados da pesquisa serão armazenados em um HD externo, portanto esses arquivos não ficarão armazenados na rede em nuvens. Caso os pesquisadores venham a identificar que existem informações a serem exploradas futuramente, solicitarão ao comitê de ética a utilização do material empírico em pesquisas futuras. Do contrário, após os 5 anos determinados, todos os dados obtidos no questionário serão completamente destruídos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como o acesso à internet, via dispositivo tecnológico, não são de sua responsabilidade, e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Entretanto, caso seja necessário seu deslocamento até o local do estudo, os pesquisadores asseguram o ressarcimento dos seus gastos com transporte (Item II.21, e item IV.3, sub-item g, Resol. 466/2012).

l) Espera-se que, após a obtenção das respostas, o participante seja contactado pela pesquisadora responsável para receber uma devolutiva sobre os resultados encontrados na pesquisa.

m) Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas de País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 – CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

n) Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas pela pesquisadora, onde constam o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Eu, _____, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

São Carlos, 1 de novembro de 2023

Eduarda Magossi Gonçalves

Nome do Participante

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos | CEP/SD
Rodovia Washington Luís, km 235 | Prédio da reitoria - área sul do campus São Carlos | São Carlos/SP |
CEP 13.565-905 | cephumanos@ufscar.br - telefone (16) 3351-9685