

SILVEIRA, Rossini Fonseca; LAGO, Neuda Alves. Processos reguladores da motivação para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e61880, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

<https://doi.org/10.23925/223-759X2023V53e61880>

PROCESSOS REGULADORES DA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

REGULATORY PROCESSES IN MOTIVATION FOR LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Rossini Fonseca SILVEIRA
(Universidade Federal do Goiás – UFG)
rossinifonseca1975@gmail.com

Neuda Alves do LAGO
(Universidade Federal do Goiás – UFG)
neudalago@ufg.br

RESUMO: Este é um estudo de natureza exploratória e descritiva que tem como objetivo investigar os processos reguladores que orientam a relação entre motivação externa e interna, relacionados à aprendizagem de inglês, à luz da Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (1985, 2000, 2002, 2017). Para tanto, foram selecionados 25 alunos de uma escola pública de ensino médio, de Luís Eduardo Magalhães, Bahia. O material empírico foi gerado por meio da aplicação de questionários. Os resultados apontaram uma maior ocorrência de regulação da motivação por identificação, processo de reconhecimento do valor de uma atividade em consonância com interesses pessoais.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação; Teoria da Autodeterminação; Aprendizagem de línguas estrangeiras

ABSTRACT: *This exploratory and descriptive study investigates the regulatory processes that guide the relationship between external and internal motivation in relation to the learning of English in light of the Theory of Self-determination of Ryan and Deci (1985, 2000, 2002, 2017). To that end, 25 students were selected from a public high school in Luís Eduardo Magalhães, Bahia. The empirical material was generated through the application of questionnaires. The results pointed to a more significant occurrence of the regulation of motivation through identification, the process of recognising the value of an activity in consonance with personal interests.*

KEYWORDS: *Motivation; Self-determination Theory; Foreign languages learning.*

1. Considerações iniciais

A motivação tem emergido como um fenômeno importante para professores, alunos e pesquisadores. No ambiente escolar, tem sido comparada, em muitos estudos, a uma energia capaz de incrementar ou minar o envolvimento dos alunos em atividades de aprendizagem, podendo ser sistematicamente catalisada ou prejudicada pelas práticas de pais, colegas e professores (Gardner, 1985; Scarcella; Oxford, 1992). Tal denominação se deve, principalmente, à influência que esse fator afetivo exerce sobre o desejo de aprender, sobre a quantidade de tempo que os aprendizes dedicam às atividades de estudo, sobre seu desempenho e sobre a satisfação imediata que este processo traz para suas vidas.

Na perspectiva psicológica, Lens, Matos e Vansteenkiste (2008) descrevem a motivação como um importante processo resultante da interação entre características pessoais e a percepção das particularidades contextuais, o que, por vezes, pode criar, influenciar ou modificar as razões, as habilidades, os interesses, as expectativas e a perspectiva de futuro dos aprendizes, gerando mudanças em si próprios, em seus contextos de aprendizagem e até na cultura de aprendizagem dos ambientes escolares em que estão inseridos.

No âmbito da Linguística Aplicada, mais precisamente, na aprendizagem de línguas estrangeiras, a motivação tem sido objeto de constantes discussões desde o período inicial, descrito por Dörnyei (2005) como sociopsicológico (1959 a 1990), passando pelas teorias cognitivas em psicologia educacional, a partir da década de 90, e do começo de século XXI até os dias atuais, com as novas abordagens. Essas últimas, ampliando o escopo das pesquisas para compreender também as relações entre motivação de gênero e idades (Mills et al, 2007), contexto social (Lamb, 2007) e o estabelecimento de estratégias para a promoção da autonomia discente (Dörnyei, 2001), entre outros.

O objetivo desta pesquisa, de natureza exploratória e descritiva, foi investigar a manifestação de processos reguladores que orientam a relação entre motivação externa e motivação interna, possibilitando o desenvolvimento de comportamentos autodeterminados. Para a coleta do material empírico, foram utilizados questionários com itens abertos, aplicados para 25 alunos da 3ª série do ensino médio regular, de uma escola pública, do município de Luís Eduardo Magalhães, estado da Bahia, que sempre frequentaram a escola pública, nunca foram matriculados em curso livres e demonstraram bom desempenho na disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês.

A pesquisa ocorreu durante o primeiro trimestre letivo de 2018, tendo como material empírico as anotações de um dos autores deste

artigo, que era o professor da disciplina de língua inglesa para as 3^{as} séries da referida escola, e a aplicação do questionário para os alunos participantes. Dessa forma, primeiramente foram computadas as respostas dos participantes e, na sequência, esse material foi organizado em categorias, e depois descrito de forma estatística. Por fim, procedemos à discussão.

Conforme enfatizado por Fandiño et al. (2019: 1), “embora a motivação seja uma parte essencial do processo de aprendizagem, especialmente em um contexto autônomo, a pesquisa sobre esse tema não é suficiente¹”. A principal diferença deste estudo em relação aos citados anteriormente está atrelada à sua contribuição científica, em termos empíricos, para identificar processos associados à regulação de fatores de orientação externa que promovem a motivação interna de alunos do ensino médio regular, aprendizes de inglês como língua estrangeira, à luz da Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan, 1985).

Para tanto, este artigo está dividido em 6 seções, sendo esta primeira dedicada à introdução do estudo. Na segunda seção, discute-se a relação entre motivação e aprendizagem de língua estrangeira, doravante LE, sob a perspectivas de estudos anteriores. Na terceira seção, discorre-se sobre a Teoria da Autodeterminação e seus fundamentos. Na quarta seção, são apresentados o método, o contexto de investigação e os instrumentos utilizados. A quinta seção dedica-se à apresentação, descrição e análise dos dados coletados e, na sexta e última seção, são realizadas as considerações finais concernentes a esta pesquisa.

2. Relação entre motivação e aprendizagem de LE

Na literatura, é possível encontrar diversos estudos que relacionam a aprendizagem de línguas à motivação dos aprendizes, dentre os quais se destacam: Gardner (1985), Mantle e Bronmley (1995), Richards e Lockhart (1995), Ehrman (1996), Pintrich e Schunk (1996), Viana (1999) e Dörnyei (2001, 2003, 2005), entre outros. No entendimento desses autores, a motivação está imbrincada à dimensão afetiva da linguagem, por isso, pode exercer influência sobre o desenvolvimento da aprendizagem.

Para Gardner (1985), maior expoente do período denominado sociopsicológico, a motivação em LE é caracterizada pelo grau de esforço atribuído pelo indivíduo para aprender uma língua, influenciado por razões de ordem integrativa, quando há o desejo de aprender uma determinada

¹ Nossa tradução para “[a]lthough motivation is an essential part of the learning process, especially an autonomous one, researching on it is not enough”.

língua para se fazer parte da comunidade de seus falantes, ou instrumental, quando dessa aprendizagem decorrem benefícios econômicos ou sociais. O autor afirma que as atitudes dos estudantes em direção ao aprendizado de uma língua-alvo estão vinculadas à influência do sucesso sobre como os aspectos dessa língua são incorporados por eles. Assim, o autor define motivação como a força (motor mental central ou centro de energia) que impulsiona o indivíduo a se esforçar para aprender a língua baseado no desejo de fazê-lo (relativo à cognição) e na satisfação provocada pela realização dessa atividade (efeito).

Em complemento, Ehrman (1996) classifica a motivação em aspectos intrínsecos e extrínsecos, enfatizando que, no processo de aprendizagem, o estado emocional dos aprendizes aliado ao sentimento de autossuficiência, é apontado como condicionante para o aumento do rendimento de aprendizes adultos. Nesse mesmo sentido, Scarcela e Oxford (1992) acreditam que a motivação depende tanto de características comportamentais internas quanto externas, formando uma estrutura atitudinal que se baseia em três comportamentos: decisão, persistência e manutenção do nível de atividade. Contudo, as autoras ressaltam a importância de se incluírem quatro fatores atitudinais: interesse no assunto ou processo; relevância, considerando as necessidades pessoais; expectativa de sucesso ou fracasso e recompensas (ganhos) intrínsecas ou extrínsecas observadas pelo aprendiz.

Essa relação da construção de significados a partir da interação do aluno com a atividade proposta, do respeito às preferências, assim como das expectativas sobre o quê, quando e o como se está aprendendo, são fatores também defendidos por Mantle e Bronmley (1995), Richards e Lockhart (1995), Pintrich e Schunk (1996) e Viana (1999) como necessidades para que se possa fomentar e manter a motivação, exercendo influência sobre hábitos de estudo e sustentando uma relação entre aprendizagem e desempenho. Os autores acrescentam outros fatores, como a importância de estímulos externos diretos ou indiretos, provenientes de terceiros, no caso os professores, os colegas e o ambiente de aprendizagem, o material didático adequado às necessidades dos alunos, a quantidade de aulas semanais e o número de alunos por sala de aula, aspectos que são processados e acumulados pelos aprendizes.

Nesse sentido, Dörnyei (2005) defende que o termo motivação também deve ser aplicado no sentido de ter vontade, estar estimulado, impulsionado a realizar uma tarefa e ser bem-sucedido. O autor sustenta que a importância da motivação na aprendizagem de línguas, vai além de provocar o ímpeto inicial para o estudo: ela oferece suporte emocional

durante o “longo e, geralmente, tedioso processo de aprender”² (Dörnyei, 2005: 117), pois, se a motivação não for suficiente, “até mesmo os indivíduos mais habilidosos não conseguem realizar objetivos a longo prazo, e nem mesmo um currículo adequado ou bom ensino por si sós são suficientes para assegurar o sucesso do estudante”³. Dessa forma, o processo de integração motivacional seria facilitado pela congruência entre o desenvolvimento da atividade instrucional e o conjunto de interesses do aprendiz.

Na perspectiva de uma abordagem cognitiva da motivação, Brown (2000) defende a inclusão de fatores como: necessidade de exploração, atividade, estímulo, novos conhecimentos e aprimoramento, o que também é reforçado por Williams e Burden (1997), quando sugerem uma relação entre a motivação e o esforço físico e intelectual contínuo, que orienta as ações por meio das quais uma pessoa pode alcançar metas previamente estabelecidas. Os autores afirmam que quanto mais valor o indivíduo atribui ao resultado ou objetivo que ele deseja alcançar, maior será seu esforço e mais intensa será a sua motivação.

A variedade de concepções sobre motivação citadas neste estudo apresenta características de um fenômeno complexo que abarca uma significativa variedade de fatores e aspectos. Contudo, para fins de pesquisa deste estudo, adota-se uma definição de motivação dentro do escopo da Teoria da Autodeterminação (Ryan e Deci, 1985), em que o modelo proposto apresenta duas formas: motivação intrínseca, inerente à pessoa, e motivação extrínseca, relacionada aos impulsos externos que proporcionam o envolvimento do indivíduo com a atividade, gerando satisfação espontânea e provendo um senso de volição, a refletir a aceitação interna do valor ou utilidade de uma tarefa.

3. A teoria da autodeterminação

A escolha pela Teoria da Autodeterminação (TAD) para o embasamento deste estudo se justifica pela necessidade de ampliar pesquisas que relacionam os diversos tipos de motivação com a promoção de estratégias essenciais para o sucesso do ensino de inglês como LE, uma vez que nem sempre é possível confiar na motivação intrínseca para promover o aprendizado. Dessa forma, enfatizamos a influência de aspectos socioculturais sobre a capacidade interna que o indivíduo tem de realizar autorregulações, como evocam Reeve, Deci e Ryan (2004), os quais concentram seus estudos em descobrir as relações e os efeitos entre

²Nossa tradução para: Long and often tedious learning process.

³Nossa tradução para: Even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-achievement, term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure students' success.

a motivação intrínseca e extrínseca por meio da análise dos estilos reguladores, dos processos associados ao desenvolvimento das atividades e da percepção da causalidade.

A TAD é um modelo de investigação elaborado por Richard M. Ryan e Eduard L. Deci (1981), dentro do paradigma eudaimônico⁴, que estuda as necessidades básicas dos indivíduos, tais como: autonomia, competência e pertencimento, enfocando uma abordagem dialética em que a satisfação dessas necessidades depende do tipo de interação com o ambiente social estabelecido por cada pessoa, ou seja, considerando as influências externas que formam as construções sociais geradas pelo ambiente. Conforme estabelecido pelos autores, a teoria investiga

como condições biológicas, sociais e culturais aprimoram ou solapam as capacidades inerentemente humanas para o crescimento psicológico, o engajamento e o bem-estar, tanto em esforços e domínios gerais quanto específicos. A pesquisa em TAD, portanto, se debruça criticamente sobre fatores, tanto intrínsecos ao desenvolvimento individual quanto relacionados a contextos sociais, que facilitam a vitalidade, a motivação, a integração social e o bem-estar⁵. (Ryan e Deci, 2017: 9)

Nesse entendimento, os autores defendem conceitos de motivação intrínseca e extrínseca que se baseiam nas diferentes razões ou objetivos que conduzem a pessoa a realizar a uma ação. Em outras palavras, a TAD fomenta a distinção entre duas diferentes questões motivacionais: por que a pessoa quer realizar um tipo de atividade e quais as razões que a levam ao esforço para atingir esse objetivo.

Dessa forma, Wehmeyer (1992) afirma que a autodeterminação representa um conjunto de comportamentos intencionais e habilidades que dotam a pessoa da capacidade de ser agente causal em relação a seu futuro. Segundo o autor, um comportamento considerado autodeterminado necessita estar acompanhado de quatro premissas básicas: ser autônomo (contemplar necessidades, interesses e habilidades individuais); ser autorregulado (fazer uso de estratégias para alcance de objetivos, resolução de problemas, tomada de decisões e manter a continuidade da aprendizagem); ser expressão de um empoderamento psicológico (controle em domínios cognitivos, da

⁴Eudaimonismo (do grego: eudaimonia - felicidade) ou eudemonismo. É um paradigma segundo a qual a felicidade é o objetivo da vida humana. A felicidade não se opõe à razão, mas é a sua finalidade natural.

⁵ Nossa tradução para: "...how biological, social and cultural conditions either enhance or undermine the inherent human capacities for psychological growth, engagement, and wellness, both in general and in specific domains and endeavors. SDT research thus critically inquires into factors, both intrinsic to individual development and within social contexts, that facilitate vitality, motivation, social integration and well-being."

personalidade e motivacionais); e resultar em autorregulação, o que representa uma tendência em formar um curso significativa de vida com base em objetivos pessoais (Wehmeyer, 1999).

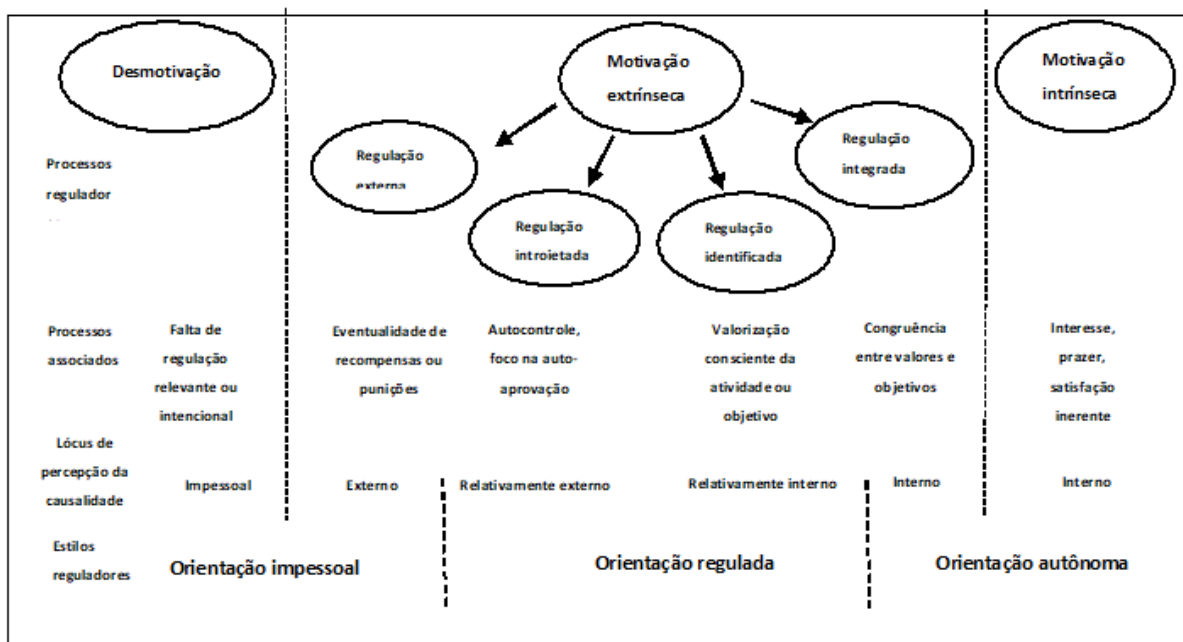
É importante observar que a TAD é uma macroestrutura que opera conjuntamente com quatro miniteorias desenvolvidas em pesquisa de campo e de laboratório, a saber:

- a) a teoria das necessidades básicas – pressupõe que a pessoa é, quando bem constituída biologicamente, propensa ao desenvolvimento e à interação com uma estrutura social maior. Para a teoria, todo ser humano possui necessidades psicológicas básicas que se relacionam com a motivação intrínseca, fazendo com que o indivíduo mantenha um relacionamento saudável e efetivo com o ambiente em que vive. Essas necessidades são importantes, pois atuam na aquisição dos regulamentos sociais, normas, regras, valores, e é pelo vínculo com os outros que ocorre a aprendizagem (Deci e Ryan, 2000);
- b) a teoria da avaliação cognitiva – tem como foco diferenças individuais entre motivação intrínseca e extrínseca, observando os efeitos do uso de recompensas ou *feedback*, como eventos externos que podem influenciar a qualidade motivacional, de modo positivo ou negativo. Para tanto, analisa o processo cognitivo por meio de dois aspectos: a percepção do *locus* de causalidade e a percepção de competência. O primeiro está relacionado à percepção de mudança no *locus* de causalidade, de interno para externo. Já no segundo, o indivíduo identifica o *locus* de causalidade como sendo interno o que aumenta o nível de motivação intrínseca e a autonomia/competência para agir perante o evento situacional (Ryan e Deci, 2004).
- c) a teoria de orientação das causalidades – relaciona-se com as características de personalidade de um indivíduo, demonstrando tendências para o controle ou para a promoção da autonomia. Portanto, dedica-se a investigar a avaliação descritiva do comportamento, da motivação e da experiência de uma pessoa em determinado evento dentro de um contexto social imediato, com divisões baseadas na integração entre as necessidades básicas e a internalização dos regulamentos sociais, definindo, portanto, domínios entre os tipos de motivação, de regulação e de causalidades (Couchman e Ryan, 1999).

d) a teoria da integração organísmica – dá suporte ao processo de internalização dos regulamentos do meio sociocultural (Ryan, 1993). Essa miniteoria estuda o desenvolvimento do processo proativo e racional pelo qual a pessoa precisa significar os regulamentos externos aprendidos, relacionando a internalização de regulamentos internos a dois tipos de processamentos: a introjeção ou internalização parcial, resultando em um controle regulatório interno, e a integração ou internalização que implica em um comportamento autodeterminado, ou motivação autônoma.

De acordo com o exposto, a TAD apresenta um modelo teórico que classifica a motivação de um indivíduo em três grupos: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca o que sugere a existência de um *continuum* de autodeterminação baseado no desenvolvimento de processos reguladores inerentes à percepção de causalidades tanto externas quanto internas, conforme representado na figura abaixo.

Figura 1 – Modelo teórico de autodeterminação



Fonte: Adaptado de Ryan e Deci (2000: 61)

A figura apresenta três tipos de motivação que se diferenciam de forma qualitativa. Segundo essa representação, o processo de internalização das regulações externas gera quatro tipos de regulação comportamental. A externa é a forma menos autônoma de motivação: nela a pessoa age para obter contingências ou evitar punições. Na introjetada, a pessoa administra consequências externas em conformidade com avaliações internas relacionadas à culpa ou à

ansiedade. Nessa última, assim como na externa, a autonomia da motivação é controlada. Já na identificada, a autonomia da motivação é moderada, pois já se evidencia um processo de interiorização motivacional, mesmo que de origem externa. Finalmente, a regulação integrada apresenta uma orientação motivacional autônoma, uma vez que prevê uma coerência entre o comportamento, os objetivos e os valores da pessoa. Contudo, o foco continua direcionado aos ganhos pessoais advindos da realização da atividade.

Nesse modelo, o comportamento não autodeterminado é resultado da ausência de motivação causado pela necessidade de processos reguladores e de uma percepção impessoal do *locus* de causalidade. Nele, observa-se que os reguladores de motivação externa, endossados por processos associados, podem remeter a comportamentos autodeterminados relacionados à motivação intrínseca, ou não. Para tanto, faz-se necessário que o comportamento da pessoa seja orientado por objetivos pessoais relacionados ao futuro (regulação identificada), valores endossados por interesses próprios advindos da realização de uma atividade (regulação integrada) e por sua motivação intrínseca, processo que perpassa por níveis diferentes de orientação regulada até atingir um estado de orientação autônoma da motivação, caracterizando um comportamento autodeterminado.

4. Metodologia, contexto de pesquisa e coleta de dados

É característica da perspectiva qualitativa ir além da identificação de eventos. Ela sugere a busca de significados, oferecendo, por meio de interpretações, explicações e formas de verificar seus efeitos em sala de aula (Chizzotti, 2011). Procura, por meio das reflexões dos pesquisadores, reconhecer e analisar as diferentes perspectivas encontradas no contexto da pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento. Dessa feita, este estudo utiliza pressupostos da pesquisa qualitativa, predominantemente, embora também seja feito o uso de alguns elementos do modelo epistemológico quantitativo.

Assim, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa primeiramente exploratória, procurando investigar para fornecer informações que ajudem a estabelecer as bases que levarão a estudos futuros ou explicação de fenômenos relacionados à influência da motivação sobre a aprendizagem de inglês como LE, tendo como base a Teoria da Autodeterminação. E, em complemento, intentou-se descrever, detalhar e definir as opiniões e os comportamentos dos participantes desta pesquisa em relação ao desenvolvimento de processos reguladores da motivação extrínseca que os auxiliam no desenvolvimento da motivação intrínseca e do comportamento autodeterminado.

A pesquisa foi realizada com alunos da 3ª série do ensino médio, de uma escola pública do município de Luís Eduardo Magalhães, estado da Bahia. Trata-se de uma unidade escolar pertencente ao sistema estadual de ensino, que atende a aproximadamente 1.400 alunos, todos do ensino médio (1ª, 2ª e 3ª séries), distribuídos em 36 turmas, sendo que 90% da modalidade de ensino ofertada é regular e 10% Educação de Jovens e Adultos (Eixo VI e VII). A instituição conta com 12 salas de aula, que funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno, e atendem a estudantes de diferentes bairros da cidade, variada situação econômica e faixa etária entre 14 e aproximadamente 50 anos.

Como mencionado na introdução, o primeiro autor deste estudo foi professor dos participantes, e observou que durante a execução das aulas de língua inglesa, alguns de seus alunos apresentavam um acentuado grau de engajamento com a execução das atividades que eram propostas em sala de aula e que tal comportamento repercutia no seu desempenho avaliativo. Para o professor, esses estudantes pareciam estabelecer conexões mais diretas com estruturas, vocabulário e processos de interpretação de textos. Eles apresentavam menos animosidade ao ensino de línguas que outros alunos que recebiam os mesmos estímulos instrucionais, o que nos instigou a compreender que outros processos de aprendizagem poderiam justificar essa diferença.

Para tanto, foram selecionados vinte e cinco alunos, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, na faixa etária entre 16 e 17 anos, das sete turmas de 3ª série, dos turnos matutino e vespertino. Como critério de seleção, foram observados três aspectos, a saber: o bom desempenho na disciplina de inglês; só ter estudado em instituições públicas; nunca ter frequentado cursos livres de idiomas.

A escolha dos participantes se deu, primeiramente, pela observação de seu desempenho na disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, durante todo o primeiro trimestre letivo de 2018 (fevereiro a maio), considerando não só os instrumentos avaliativos utilizados, mas o processo de engajamento dos participantes durante o desenvolvimento das aulas de língua inglesa; em segundo lugar, pelos aspectos de terem sempre estudado em escola pública e não terem frequentado cursos livres, informações coletadas em conversas ocorridas durante a execução das aulas.

Logo após o término do primeiro trimestre letivo (terceira semana de maio/2018), foi solicitado aos alunos pré-selecionados para este estudo que participassem de uma pequena reunião, que aconteceu tanto no turno matutino quanto no vespertino, nas dependências da escola, com a finalidade de explicar os objetivos desta pesquisa, sobre o instrumento a ser utilizado e assegurar-lhes o sigilo de suas identidades, bem como a liberdade de responderem ou não ao questionário, se assim

desejassem. Entretanto, todos os alunos convidados se propuseram, voluntariamente, a participar. Essa pequena reunião durou em torno de 20 minutos, e decidimos, juntos, agendar a aplicação do instrumento para a semana subsequente.

Com a intenção de obter respostas pessoais, mais ricas e detalhadas, optamos pela utilização de um questionário dividido em três partes. Na primeira, os participantes responderam a sete perguntas, cada uma com opções de resposta fechadas e mais uma aberta, sendo que os participantes eram livres para escolher uma ou mais das opções fechadas e, se jugassem necessário, eles ainda poderiam escrever uma resposta pessoal na opção "Outros". Em seguida, o questionário apresentava uma questão cuja resposta seguia as diretrizes da escala *likert*⁶ e, por fim, uma última questão aberta, totalizando nove itens formulados com base na Escala de Motivação Acadêmica⁷ (EMA), utilizada para testar propriedades psicométricas que ajudam a identificar processos de motivação de ordem externa ou interna, em consonância com a Teoria da Autodeterminação descrita por Ryan e Delci (2000a).

Dessa forma, os grupos de participantes foram organizados por turma e turno, e na semana de 04 a 08 de junho de 2018, conduzidos, conforme disponibilidade, autorização dos professores e gestão escolar, à biblioteca da escola, onde puderam responder ao questionário de forma individual. Foi requerido também que os alunos se identificassem nos questionários por pseudônimos, de sua escolha, para possibilitar o posterior esclarecimento de dúvidas acerca das respostas dadas, uma vez que esse instrumento privilegiava a disposição de itens abertos, contudo, não foi necessário. Tão logo terminavam, os participantes retornavam às suas respectivas salas de aula, de forma a não atrapalhar o desenvolvimento das atividades escolares. Esta atividade durou entre 20 e 30 minutos e aconteceu em duas sessões, sendo uma pela manhã e outra à tarde.

5. Análise de dados

Para a análise, os achados deste estudo foram organizados em categorias, conforme os tipos de motivação (extrínseca e intrínseca), os processos reguladores (externo, introjetado, identificado e integrado) e o

⁶A escala *Likert* (criada por *Rensis Likert*) é uma escala de classificação amplamente utilizada, que exige que os entrevistados indiquem um grau de concordância ou discordância com cada uma de uma série de afirmações relacionadas a um ou mais objetos de estímulo. Escolhem sua resposta a partir de uma escala com cinco categorias que vão de 'discordo totalmente' a 'concordo totalmente'.

⁷A Escala de Motivação Acadêmica – EMA é uma versão em português da AMS (Academic Motivation Scale), testada em suas propriedades psicométricas pressupondo a multifatorialidade dos processos motivacionais.

lócus de causalidade, que pode variar de interno para externo, quando relacionados à motivação extrínseca e intrínseca. Neste estudo, não foram considerados os comportamentos relacionados à desmotivação, pois não foram encontrados indícios desses comportamentos no material empírico coletado. Supomos que tal fato se deva à seleção de participantes com bom desempenho na disciplina de língua inglesa.

Os resultados obtidos após a resposta ao instrumento de pesquisa permitiram avaliar a qualidade motivacional dos 25 participantes, que foi relacionada às categorias de motivação pertinentes ao *continuum* de autodeterminação proposto pela TAD de Ryan e Deci (2004). É importante ressaltar que os percentuais descritos nesta análise têm como referência a quantidade de participantes e suas escolhas por item respondido, uma vez que esses puderam escolher uma ou várias opções, e ainda acrescentar comentários pessoais, quando achassem necessário ou satisfatório.

De forma geral, os participantes apresentaram boa qualidade motivacional para aprender inglês. Os resultados indicaram que os melhores desempenhos aconteceram na avaliação da motivação extrínseca por identificação, demonstrando que os entrevistados estão atentos à importância de se vincular o processo de aprendizagem de inglês ao desenvolvimento de estilos de regulação com ascendência à autonomia, e foi exatamente esse comportamento de orientação regulada que nos chamou a atenção, demonstrando que a observação de como os aprendizes percebem os estímulos motivacionais advindos do contexto educacional pode revelar novas perspectivas que contrariam as crenças sobre o fracasso do ensino de línguas em instituições públicas.

Tais indicadores apontam para a necessidade de melhor compreensão da regulação das causalidades que atuam sobre os tipos de motivação extrínsecas, pois, como afirmam Ryan e Stiller (1991), apesar de a motivação intrínseca ter sido apontada como fonte natural para uma aprendizagem de alta qualidade, os diversos tipos de motivação que se enquadram na categoria extrínseca também representam estados ativos e agentes de aprendizagem, como apontam os achados deste estudo quando evidenciam uma forte tendência ao processo de internalização dos estilos de regulação motivacional, manifestados pela relação de interdependência que os aprendizes estabelecem entre a aprendizagem de inglês e o alcance de suas expectativas de futuro.

A análise das respostas demonstrou que a motivação externa do tipo identificada foi verificada em 45% dos participantes. Ela está relacionada a um estilo de regulação ainda controlado de motivação. Contudo, Ryan e Deci (2000b) consideram que esse seja o último estágio de transição para uma regulação mais autônoma, pois nela o aprendiz

identifica e atrela comportamentos relacionados ao aprendizado como importantes para a realização de objetivos pessoais de vida.

Nessa perspectiva, os participantes relacionaram a aprendizagem de inglês com respostas como: "conseguir um bom emprego" (68% dos participantes); "realizar viagens internacionais" (72%) e "conhecer novos amigos" (32%), evidenciando expectativas advindas do processo de aprendizagem de inglês, embora o lócus de percepção da causalidade ainda seja orientado por fatores externos. Tais evidências podem servir de orientação para a oferta de atividades exitosas quanto aos desejos de aprendizagem dos alunos no processo de aprendizagem de inglês.

O mesmo tipo de motivação também foi evidenciado pelos participantes que apontaram como facilitadores do aprendizado nas aulas de inglês: atividades com música (56%); atividades com vídeo (52%); interação com jogos e redes sociais (40%); atividades de produção oral (56%); atividades de produção escrita (36%), bem como tarefas funcionais e de uso prático de língua inglesa (respostas abertas) que foram apontadas em 52% das respostas dadas. Esse conjunto de respostas, relacionado a práticas pedagógicas efetivadas durante o ensino de inglês LE, foi validado pelos participantes como o que mais promove a motivação para a aprendizagem de inglês no contexto das escolas públicas brasileiras.

Para melhor entendimento da caracterização motivacional por identificação, Ryan e Deci (1985) afirmam que um aprendiz também pode desempenhar uma ação extrinsecamente motivado e, mesmo assim, demonstrar certa resistência ou desinteresse. Entretanto, sua atitude em direção à aprendizagem reflete uma aceitação interna do valor ou da utilidade da tarefa, e esse desejo, apesar de ter uma base externa, adota um senso de volição definido pelos autores como uma função psicológica que designa o desenvolvimento de uma atividade em consonância com uma vontade própria, fazendo com que o aprendiz migre de um estilo de regulação controlada para uma regulação mais autônoma da motivação, processo que sofre influência de fatores externos que incluem organização do tempo e do espaço escolar, bem como o uso de materiais para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, o que nem sempre depende da vontade do(a) professor(a).

Tal sugestão de movimento entre as regulações pode ser exemplificada pelo fato de que, mesmo tendo sido selecionados por seu bom desempenho e engajamento na disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, 20% dos participantes afirmam que não gostam de estudar inglês, mas o fazem por compreenderem a importância dessa atividade para a realização de seus objetivos pessoais, demonstrando que as razões previsíveis para esse trânsito entre as regulações não

estabelecem, necessariamente, uma sequência ascendente, como explicita Ryan e Deci:

Uma pessoa pode originalmente ser exposta a uma atividade por causa de uma regulação externa (por exemplo, uma recompensa) e (se a recompensa não for percebida como muito controlada) tal exposição pode permitir que a pessoa experimente as propriedades intrinsecamente interessantes, resultando em uma mudança de orientação. Ou uma pessoa que tenha se identificado com o valor de uma atividade poderia perder esse senso de valor sob um mentor controlador se mover para trás para um modo regulador externo.⁸ (Ryan e Deci, 2000b: 63)

Ainda reforçando um estado de transição de um estilo controlado para um mais autônomo de motivação, 32,4% das respostas apresentadas pelos participantes sinalizaram itens relativos a comportamentos motivacionais externos do tipo integrado, pois, dentre as alternativas relacionadas à importância de se aprender inglês, a opção selecionada por 52% dos participantes foi “conhecer novas culturas”. Tais dados foram reforçados pela escolha efetivada em outro item do mesmo questionário, apontando que isso facilitará o entendimento acerca do dia a dia das populações que falam inglês (36%) e que os fará aptos a conhecer e conversar com os mais variados tipos de pessoas (40%), demonstrando que os alunos valorizam o desenvolvimento de atividades que contemplam aspectos sociais e culturais no estudo da língua inglesa.

Tal posicionamento evidencia que regulamentos de ordem externa têm entrado em congruência com valores e necessidades pessoais, provando uma internalização de razões para se realizar uma ação, processo que conduz à autodeterminação (Ryan e Deci, 2000b), pois, para esses alunos, o processo de aprender inglês não se trata somente da busca de conhecimento, mas, da vontade de interagir com o objeto de aprendizagem.

Para avançar mais na compreensão do fenômeno em pauta, esse tipo de motivação extrínseca partilha muitas qualidades com a motivação intrínseca, pois ambos apresentam comportamentos autônomos e não conflitantes com valores internos (*self*). Assim, na regulação integrada, o comportamento motivado é realizado por seu valor instrumental e

⁸Nossa tradução para: A person might originally get exposed to an activity because of an external regulation (e.g., a reward), and (if the reward is not perceived as too controlling) such exposure might allow the person to experience the activity's intrinsically interesting properties, resulting in an orientation shift. Or a person who has identified with the value of an activity might lose that sense of value under a controlling mentor and move backward into an external regulatory mode.

presumido, implicando no desenvolvimento de atitudes direcionadas por um valor pessoal que é atribuído a um resultado de fonte externa. Contudo, para que esse processo de internalização aconteça, Ryan e Deci (2002) defendem a existência de um *self* de origem orgânica que, junto com um conjunto de necessidades intrínsecas, tem a função de organizar processos cognitivos, afetivos e comportamentais que não foram, ainda, integrados intrinsecamente.

Outro processo motivacional verificado através da coleta de material empírico foi a motivação por regulação introjetada, que apareceu em 16% das respostas dos participantes. Esse tipo motivacional é caracterizado como relativamente externo e está vinculado à administração de consequências externas mediante o resultado de pressões internas, como culpa ou ansiedade. Como exemplo, destaca-se a questão: "O que leva você a querer participar das aulas e realizar as atividades propostas pelos professores?", na qual 20 dos participantes assinalaram: "tirar boas notas". Em outro item relacionado aos recursos facilitadores da aprendizagem de inglês, 12 participantes indicaram: "ter aula com um professor divertido".

Assim, a motivação por regulação introjetada propõe uma orientação e um comportamento gerenciado por controle externo. Nela, a ação é conduzida para adquirir benefícios ou fugir de consequências avaliadas como adversas. Esse estilo de regulador remete a comportamentos com baixo nível de autodeterminação e à percepção de que nem sempre a pessoa tem o domínio sobre o resultado dos fatos. Portanto, enquadra-se em um estilo regulador relativamente controlado.

Nesse sentido, nos chama a atenção a importância dada à atuação dos professores sobre a promoção de contextos de aprendizagem, sobretudo, na sugestão e desenvolvimento de atividades que favoreçam tanto nos objetivos dos alunos em relação ao objeto de ensino, como também no suporte para a superação das dificuldades enfrentadas durante esse processo. Faz-se mister ressaltar, contudo, que a escassez de aparato tecnológico, material didático adequado às necessidades dos aprendizes, a baixa carga horária destinada ao ensino de LE e o elevado número de alunos por sala, entre outros problemas, têm representado um grande desafio para os professores de LE.

Sobre o papel do professor na motivação do aprendiz, apontado no parágrafo acima, Allwright (1977) esclarece que, apesar de não ser responsável por toda (des)motivação dos alunos, é importante que as intervenções didáticas promovidas pelos professores incentivem os aprendizes a estabelecer metas pessoais para o aprendizado de línguas estrangeiras, criando um ambiente físico e emocional positivo. O autor ressalva que as atitudes dos professores podem encorajar tanto os alunos que já estão motivados quanto aqueles que se esforçam em focar nas

tarefas e perseguir metas de aprendizagem. Para Dörnyei (2001), a motivação do professor para ensinar afeta, de forma direta, a motivação do aluno para aprender, o que pode ocorrer em função de dois aspectos: suas expectativas e seu entusiasmo diante do desenvolvimento dos processos de aprendizagem e das perspectivas dos aprendizes.

Saindo dos estilos controlados para os estilos autônomos de motivação, esta pesquisa também identificou que 6,6% das respostas dos participantes apontam uma relação com motivação do tipo intrínseca, evidenciada por um *locus* de controle interno que denota maior responsabilidade com a ação de aprender inglês, apresentando uma convicção de que se pode controlar o resultado dos fatos. Essa afirmação pode ser justificada pela resposta positiva de 21 participantes em atestar que sentem prazer em estudar inglês, além de apontarem, nos itens abertos, interesse em interagir com atividades mais desafiadoras de aprendizagem, como atividades práticas e treino oral (20% dos participantes).

De acordo com a TAD, esse tipo de motivação acontece por meio de dois processos: internalização – aceitar um valor ou regulamentação, e integração – transformar completamente esse regulamento comportamental em próprios, de forma que esses emanem de sua identidade (Ryan e Deci, 1985). Nesse mesmo sentido, outro exemplo obtido a partir da análise dos dados coletados refere-se ao item 8 do questionário, que investigou atividades que os participantes realizavam fora de sala de aula, e que eles acreditavam auxiliá-los na aprendizagem de inglês, sendo apontado por 80% dos participantes “assistir séries e ouvir músicas em inglês”.

Neste mesmo sentido, 40% dos participantes também pontuam a interação por meio de “jogos eletrônicos” como importante internalização de valores relacionados ao aprendizado de inglês, que refletem características de sua identidade juvenil. Esse sentimento de integralidade vem acompanhado “de maior persistência, percepções pessoais mais positivas e melhor qualidade de engajamento” (Ryan e Deci, 2000b: 62), uma evidência de que a aprendizagem de língua inglesa encontra encaixe na necessidade dos alunos de interagir com jogos e jogadores do meio virtual, em obter acesso a mídias e em fazer uso de redes sociais de seu interesse. Tais atividades acontecem fora do ambiente institucional, revelando um uso social da língua inglesa que impacta positivamente a sensação de capacidade do aprendiz de se tornar agente dos eventos locais e globais da contemporaneidade.

As afirmações acima coadunam com estudos na Linguística Aplicada, tais como os de Lightbown e Spada (2006) que definem a motivação, no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como um fenômeno complexo orientado, principalmente,

por dois fatores: necessidades comunicativas dos aprendizes e suas atitudes em direção à comunicabilidade na língua-alvo. Assim, quanto mais significado a pessoa encontrar em um comportamento regulamentado, mais ela o internalizará, pois esse estará vinculado a uma realização pessoal, a um projeto de vida, processo no qual há uma verificação das informações e uma busca de coerência entre o novo comportamento e as crenças e os valores da pessoa (Deci e Ryan, 2002).

Retomando à discussão sobre processos regulatórios que agenciam de internalização de comportamentos autodeterminados, a miniteoria da avaliação cognitiva analisa o processamento cognitivo com base em dois aspectos: o primeiro relaciona-se com a percepção do lócus de causalidade que, quando identificado como interno, aumenta a motivação e a autonomia para agir diante da situação. O segundo é a percepção de competência, quando a pessoa se considera capaz de enfrentar uma situação. Para tanto, o ambiente escolar precisa oportunizar aos alunos, cada vez com mais frequência, atividades de uso real da língua inglesa, de forma que os aprendizes se sintam instigados a exercitar habilidades linguísticas em conformidade com suas demandas pessoais e objetivos de vida. Sob estas condições, o nível de motivação intrínseca aumenta, levando o aprendiz a constatar propósitos reais de aprendizagem de LE e um sentimento de autoeficácia (Bandura, 1997) que denota um estado psicológico saudável e conduz ao comportamento autodeterminado.

6. Algumas considerações

A análise do material empírico revelou que os participantes desta pesquisa, selecionados por seu bom desempenho na disciplina de inglês, também demonstram, em sua maioria, regulação de motivacional extrínseca por identificação, sobretudo por processos vinculados à consciência da importância que o aprendizado de inglês tem para suas realizações pessoais. Essa discussão traz novas perspectivas acerca da influência de aspectos motivacionais sobre a aprendizagem de inglês na escola pública, no contexto desta pesquisa, pois, como afirmam Ryan e Deci (2000b), não só a motivação intrínseca é capaz de influenciar o processo de aprendizagem, pois os tipos de motivação externa, muitas vezes menosprezados pela literatura, também apresentam agentes ativos capazes de oferecer suporte à internalização de comportamentos.

As reflexões promovidas por este estudo enfatizam a importância de se considerar não só um estado ou tipo de motivação regulada, mas um modelo, baseado na TAD, que prevê um *continuum* de autodeterminação, reconhecendo que o desenvolvimento de comportamentos autodeterminados depende não só de fatores internos,

mas também da percepção do *locus* de causalidade que orienta o movimento de transição entre as variadas regulações que qualificam a motivação de extrínseca a intrínseca. Essa afirmação reforça a ideia de que processos e recursos didáticos vinculados ao sucesso no ensino de inglês como LE devam priorizar a disposição de ambientes favoráveis de aprendizagem. Isso inclui a atuação de professores motivados e atividades que corroborem com o conjunto de crenças, valores e expectativas dos aprendizes, o que facilitará o regime de internalização. Conforme salientam Basso e Abrahão (2018: 509), faz-se mister adaptar “as práticas de ensino às capacidades autorreguladoras de cada aluno, a fim de permitir que todos eles se transformem ao longo do processo educativo em indivíduos motivados, autônomos e autorregulados”.

Frente às limitações deste estudo, aponta-se a necessidade de métodos investigativos mais apurados que auxiliem na descrição e detalhamento de processos associados ao *locus* de causalidade, evidenciando particularidades que geram o movimento de transição entre estilos reguladores de classificação externa, explorando a comparação advinda das variações de sexo e idade, a investigação da influência dos diversos contextos, além de promover pesquisas que incluam participantes considerados desmotivados ou que ainda não encontraram pontos de congruência entre seus valores pessoais e os estímulos externos que validem o desenvolvimento de comportamentos de aprendizagem.

Em síntese, este estudo depreende que, salvaguardadas as exceções e variáveis distintas, os alunos que apresentam bom desempenho em inglês conseguem manter sua motivação para a aprendizagem, apoiando-se nos sentimentos de competência, autonomia e *volição*, e nas condições contextuais e sociais as quais estão expostos. Portanto, é crucial chamar a atenção para a complexa realidade do ensino de línguas nas escolas públicas do Brasil, contextos nos quais muitos professores enfrentam o problema da desmotivação com recursos didáticos restritos, poucas aulas, falta de capacitação e grande quantidade de alunos em sala de aula, fatores que dificultam o trabalho e a melhoria da qualidade motivacional dos alunos.

Dessa forma, deve-se considerar, para o sucesso da aprendizagem de inglês, não só o que se faz, mas também a satisfação em realizar tal tarefa, pois, de acordo com Ryan e Deci (2000^a: 68), a motivação para a execução de novas ideias requer condições que suportem às necessidades inatas de se sentir conectado, eficaz e agente para exercer novas habilidades.

SILVEIRA, Rossini Fonseca; LAGO, Neuda Alves. Processos reguladores da motivação para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e61880, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, R. L. Language Learning Through Communication Practice. *ELT Documents* v. 76, n. 3. London: British Council, p. 2-14, 1977.

BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. Nova York: Freeman, 1997.

BASSO, F. P.; ABRAHÃO, M. H. M. B. Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 2, pp. 495-512, 2018.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education, 2000.

BROWN, K. W.; RYAN, R. M. The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 84, n. 4, pp. 822-848, 2003.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COUCHMAN, C. E.; RYAN, R. M. Comparing Immediate-Return and Basic Psychological Needs: a self-determination theory perspective. *Psychological Inquiry*, v. 10, n. 3, 235-239, 1999.

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

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, 227-268, 2000.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 2002.

DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z. Attitudes, Orientations and Motivation in Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. IV, pp. 482-493, 2003.

SILVEIRA, Rossini Fonseca; LAGO, Neuda Alves. Processos reguladores da motivação para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e61880, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

DÖRNYEI, Z. *The psychololy of the language learner: Individual learners differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

EHRMAN, M.; Oxford, R. Owls and doves: Cognition, personality, and language success. In: J.E. Altis, (Org.). *Linguistics, language teaching, and the interdependence of theory, practice, and research*. Washington DC: Georgetown University Press, p. 413-437, 1990.

EHRMAN, M. *Understanding second language difficulties*. London: Sage, 1996.

FANDIÑO, F. G. E.; MUÑOZ, L. D.; VELANDIA, A. J. S. Motivation and E-Learning English as a foreign language: a qualitative study. *Heliyon*, v. 5, pp 1-7, 2019.

GARDNER, R. C. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, A. J.; SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 6, n. 1, pp. 11-19, 2002.

LAGO, N. A. Um olhar pelos recônditos: fatores afetivos e aprendizagem de línguas estrangeiras. In: CRUZ, N. C.; PINHEIRO-MARIZ, J. (Org.). *Ensino de línguas estrangeiras: contribuições teóricas e de pesquisa*. Campina Grande: EDUFCG, pp. 11-36, 2011.

LAMB, M. The impact of school on EFL learning motivation: an Indonesian case study. *TESOL Quarterly*, v. 4, n. 4, p. 757-780, 2007.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, pp. 17-10, 2008.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are Learned*. Oxiford University Press, 3. Ed, 2006.

MANTLE-BROMLEY, C. Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, pp. 372-386, 1995.

MILLS, N.; PAJARES, F.; HERRON, C. Self-efficacy of college intermediate French students: relation to achievement and motivation. *Language Learning*, v. 57, n. 3, p. 417-442, 2007.

SILVEIRA, Rossini Fonseca; LAGO, Neuda Alves. Processos reguladores da motivação para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e61880, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

PINTRICH, P.; SCHUNK, D. *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Org.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, pp. 31-60, 2004.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

RYAN, R. M.; STILLER, J. The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In: PINTRICH, P. R.; MAEHR, M. L. (org.), *Advances in motivation and achievement*, v. 7, pp. 115-149, 1991.

RYAN, R. M. Agency and organization: intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In: JACOBS, J. (Org.). *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 1-156, 1993.

RYAN, R. M. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, v. 63, pp. 397-427, 1995.

RYAN, R. M., DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78, 2000a.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new direction. *Contemporary Educational Psychology*. v. 25, p. 54-67, 2000b. Disponível em: <<http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf> > Acesso em: 20 jun. 2018.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press, Cap. 1, pp.4-63, 2004.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: The Guilford Press, 2017.

SILVEIRA, Rossini Fonseca; LAGO, Neuda Alves. Processos reguladores da motivação para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e61880, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. *The Tapestry of Language Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1992.

VIANA, N. *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. 1990. 359f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas/SP, 1990. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269405>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

WEHMEYER, M. L. Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 27, pp. 302-314, 1992.

WEHMEYER, M. L. A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 14, n. 1, pp. 53-62, 1999.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press, 1997.

Recebido em: 30/04/2023

Aprovado em: 20/08/2023

ANEXO 1

Questionário

Olá, estudante. Este questionário faz parte dos instrumentos de pesquisa de um estudo sobre motivação e sua relação com a aprendizagem de língua inglesa. Antes de responder as questões, identifique-se, usando um pseudônimo de sua escolha, mas use sua idade verdadeira.

Identificação (pseudônimo): _____ Idade: _____

1- Você gosta de estudar inglês?

() Sim

() Não

Outro: _____

2- Você tem um bom aproveitamento nas aulas de inglês?

() Sim, sempre.

() Somente quando as atividades são interessantes para mim.

() Na maioria das vezes.

() Não.

Outros: _____

SILVEIRA, Rossini Fonseca; LAGO, Neuda Alves. Processos reguladores da motivação para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e61880, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

3- Se sua resposta para a questão anterior foi "NÃO", a que você atribui esse resultado?

- À falta de interesse próprio.
- À falta de material didático adequado aos meus interesses.
- À falta de esforço do(a) professor(a) em ministrar aulas interessantes.
- À grande quantidade de alunos na sala de aula.

Outros: _____

4- Em sua opinião, aprender inglês é importante para quê?

- Conseguir um bom emprego.
- Realizar viagens internacionais.
- Interagir com jogos, músicas e o universo tecnológico.
- Conhecer novos amigos.
- Conhecer novas culturas

Outros: _____

5- Qual dos recursos abaixo você acredita que mais facilita seu aprendizado nas aulas de língua inglesa? (Você pode selecionar mais que uma alternativa e ainda responder em "outros")

- Atividades com música
- Atividades com vídeo
- Atividades de produção escrita
- Atividades de discussão oral
- Ter aulas com um professor divertido

Outros: _____

6- O que te leva a querer participar das aulas e realizar as atividades propostas pelos professores? (Você pode selecionar mais que uma alternativa e ainda responder em "outros")

- Tirar boas notas
- Aprender mais sobre a língua inglesa
- Agradar ao (a) professor(a)
- Agradar a meus pais

Outros: _____

7- Que atividades você realiza fora da sala de aula que lhe ajuda a aprender inglês?

- Faço cursos online.
- Convivo com pessoas falantes de inglês.
- Gosto de assistir séries e ouvir músicas em inglês.
- Gosto de jogos eletrônicos.
- Participo de chats em que os usuários falam em inglês.

Outros: _____

8- Enumere as afirmações a seguir de 1 a 5, sendo que 1 representa a resposta que mais tem relação com sua opinião e 5 aquela que menos se assemelha à sua resposta para "Eu quero aprender inglês porque". O número pode ser repetido, caso alguma afirmação apresente o mesmo grau de importância.

SILVEIRA, Rossini Fonseca; LAGO, Neuda Alves. Processos reguladores da motivação para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e61880, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

- () acredito que um dia isso será útil para eu encontrar um bom emprego.
- () facilitará meu entendimento acerca do dia a dia e da cultura das pessoas que falam inglês.
- () estarei apto a conhecer e conversar com pessoas de diferentes países.
- () poderei interagir com jogos, redes sociais, ouvir músicas e assistir filmes.
- () o conhecimento de duas línguas me tornará uma pessoa mais culta.

9- Descreva, de forma sucinta, uma aula de inglês que lhe motivaria a participar e que você poderia aprender com mais facilidade.

Muito obrigado por sua participação!



Esta obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada

SILVEIRA, Rossini Fonseca; LAGO, Neuda Alves. Processos reguladores da motivação para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, v.LIII, e61880, 2023. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X